

LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS,
ARTÍCULOS DE OPINIÓN, CON ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO.

José Miguel Ramos Díaz

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2018

LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS,
ARTÍCULOS DE OPINIÓN, CON ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO.

José Miguel Ramos Díaz

Directora

Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2018

Agradecimientos

Agradezco al Ministerio de Educación Nacional por permitirme acceder a una de las becas para la excelencia docente, ya que a través de ella tuve la oportunidad de formarme con el fin de mejorar mis prácticas docentes, así mismo a la Maestría de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira por brindar el tiempo y el programa de formación quien en cabeza de la PhD Martha Cecilia Arbeláez Gómez y su selecto grupo de docentes hacen que los procesos educativos de la región estén acordes a la vanguardia de la educación nacional.

En especial mi gratitud a la PhD Martha Cecilia Arbeláez Gómez quien con su dedicación tiempo ejemplo y disposición hizo que este trabajo investigativo culminara de manera positiva.

A la comunidad educativa en general de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas, sus directivos docentes padres de familia y estudiantes de grado 8C, quienes contribuyeron en la planeación e implementación de la Secuencia Didáctica.

Finalmente a mi familia por su comprensión y apoyo incondicional durante este tiempo de formación.

Resumen

El informe presenta los resultados de la investigación sobre la producción de textos argumentativos, la cual está adscrita al Macroproyecto de Didáctica del Lenguaje Escrito, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de artículos de opinión, con estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje del docente, durante la implementación de dicha secuencia.

Para realizar el estudio, se optó por un estudio cuantitativo con un enfoque cuasi-experimental de diseño intragrupo, complementado con un análisis cualitativo de la práctica de enseñanza del docente-investigador. Para la recolección de la información se diseñó y empleó una rejilla de valoración de la producción textual de los estudiantes que constaba de tres dimensiones: Situación de Comunicación, Superestructura y Lingüística Textual.

En el análisis cuantitativo de la información, se utilizó la estadística inferencial, aplicando el estadígrafo *T-Student*, que permitió validar la hipótesis de trabajo, lo que llevó a concluir que la Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, incidió en el mejoramiento de la producción de textos argumentativos, tipo artículos de opinión. De manera complementaria, el análisis cualitativo de la práctica del docente permitió evidenciar sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y cómo se fueron transformando durante la intervención con la Secuencia Didáctica.

Palabras claves: Secuencias didácticas, Enfoque comunicativo, Producción textual, texto argumentativo, Artículo de opinión, Prácticas reflexivas.

Abstrac

The report presents the results of research on the production of argumentative texts, which is attached to the macro of Didactics of the written language, of the master's degree in education from the Universidad Tecnológica de Pereira. The objective was to determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach in the production of articles of opinion, with the Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas eighth grade students; and reflect on practices of teaching of the language of teaching, during the implementation of the script.

For the study, opted for a quantitative study with a quasi-experimental design approach intra-group, supplemented by a qualitative analysis of the practice of teaching of the teacher-researcher. For the data collection was designed and employed a grid for the evaluation of the textual production of students consisting of three dimensions: communication situation, superstructure and Textual linguistics.

In the quantitative analysis of the information, we used the statistic inferential, by applying the T-Student Statistician, allowing to validate the working hypothesis, which led to conclude that sequence didactics, communicative approach, focused on the improvement of production of argumentative texts, type opinion articles. Complementarily, qualitative analysis of the practice of the teacher allowed to reveal their ideas about the teaching and learning of language and how were transformed during the intervention with the didactic sequence.

Key words: Didactic sequences, Textual production, Communicative approach, Argumentative text, Op-Ed, Reflective practices.

Tabla de contenido

1. Presentación	9
2. Marco teórico	18
2.1 El lenguaje	18
2.2 Lenguaje escrito.....	20
2.3 Modelos de producción textual	21
2.4 Enfoque comunicativo.....	24
2.5 Propuesta de Jolibert.....	26
2.5.1 El contexto situacional del texto.....	28
2.5.2 Superestructura.	28
2.5.3 Lingüística textual.....	29
2.6 La argumentación	30
2.6.1 El texto argumentativo.....	32
2.7 Secuencia didáctica	35
2.8 Prácticas pedagógicas reflexivas	37
3. Marco Metodológico	40
3.1 Tipo de investigación	40
3.2 Diseño de la investigación.....	40
3.3 Población	41
3.4 Muestra	41
3.5 Hipótesis	42
3.6 Variables y operacionalización.....	42
3.6.1 Variable independiente, secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	42
3.6.2 Variable dependiente, producción de textos argumentativos.	44

3.6.3 Prácticas de enseñanza del lenguaje.	47
3.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	48
3.8 Procedimiento	49
4. Análisis de la información	51
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos	51
4.1.1 Prueba de hipótesis.	52
4.1.2 Dimensiones.....	55
4.1 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje	84
4.2.1 Fase de preparación.	84
4.2.2 Fase de desarrollo.	89
4.2.3 Fase de evaluación.	93
5. Conclusiones	96
6. Recomendaciones.....	102
Referencias bibliográficas	104
Anexos.....	111
Anexo 1: Secuencia didáctica.....	111
Anexo 2: Consentimiento informado	143
Anexo 3: Rejilla para la valoración de la producción de artículos de opinión.....	145

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Caracterización de la muestra.</i>	41
Tabla 2. <i>Operacionalización de la variable independiente.</i>	42
Tabla 3. <i>Operacionalización de la variable dependiente.</i>	44
Tabla 4. <i>Categorías de la práctica pedagógica reflexiva.</i>	48
Tabla 5. <i>Distribución de la SD en fases, sesiones y clases.</i>	49
Tabla 6. <i>Fases del proyecto.</i>	49
Tabla 1. <i>Prueba T-Student para medias emparejadas.</i>	52

Lista de Ilustraciones

<i>Ilustración 1.</i> Pre-test y Pos-test realizado por la estudiante No. 15.	64
<i>Ilustración 2.</i> Pre-test y Pos-test realizado por la estudiante No.6	73
<i>Ilustración 3.</i> Texto para reemplazar conectores.	78
<i>Ilustración 4.</i> Artículo de opinión dividido por párrafo. Sesión 6.	80
<i>Ilustración 5.</i> Pre-test y Pos-test realizado por la estudiante No.3	81

Lista de Gráficas

<i>Gráfica 1.</i> Comparativo general de los desempeños en el Pre-test y el Pos-test.	53
<i>Gráfica 2.</i> Comparativo general por niveles en el Pre-test y el Pos-test.....	54
<i>Gráfica 3.</i> Comparativo general de las dimensiones en el Pre-test y el Pos-test.	55
<i>Gráfica 4.</i> Desempeños en la Situación de Comunicación por niveles.	59
<i>Gráfica 5.</i> Desempeños en los indicadores de la Situación de Comunicación.	60
<i>Gráfica 6.</i> Desempeños en la Superestructura por niveles.	67
<i>Gráfica 7.</i> Desempeños en los indicadores de la Superestructura.	68
<i>Gráfica 8.</i> Desempeños en la Lingüística Textual por niveles.	76
<i>Gráfica 10.</i> Desempeños en los indicadores de la Lingüística Textual.	77

1. Presentación

La necesidad de comunicarse ha estado presente en la evolución del hombre, el lenguaje emerge entonces, como el mecanismo para suplir dicha necesidad y para posibilitar la representación del mundo. De hecho, Vygotsky (1995), manifiesta que el lenguaje se origina en la necesidad que tiene el ser humano de interactuar con los demás, a lo que el autor denominó la función comunicativa. Así mismo, expone que existe una función cognitiva, la cual posibilita la separación del mundo físico, en lo que se denomina descontextualización, para que se dé la construcción del conocimiento. Estas dos funciones, permiten interpretar y construir representaciones del mundo, en el marco de las prácticas de interacción social, primero orales y posteriormente escritas. Efectivamente, tanto la oralidad como la escritura, ayudan a consolidar las explicaciones del mundo y a organizar los discursos de las personas, permitiéndoles tomar posición frente al mundo social y cultural.

Ahora bien, el escenario destinado socialmente a formalizar estos procesos es la escuela. Sin embargo, esta parece despojar al lenguaje especialmente de su función comunicativa, pues lo convierte en un objeto de enseñanza centrado en su estructura, concretamente en los aspectos gramaticales, desde el supuesto que si el estudiante reconoce los componentes del lenguaje, esto le permitirá en el futuro comunicarse de manera competente, sin que se pongan en juego situaciones reales de comunicación para su uso, asunto que resulta paradójico, pues se enseña el lenguaje para su uso posterior, pero al margen de situaciones reales de comunicación (Lerner, 2001).

Esta situación se traduce en lo que se ha denominado prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, especialmente de la escritura, las cuales se centran en el análisis de las oraciones y

párrafos, con ejercicios ajenos al contexto y las necesidades de los estudiantes, lo cual reduce la escritura inicialmente, al desarrollo de habilidades básicas en el trazo de grafías y la copia de textos y posteriormente a una escritura mecánica y sin destinatario real, como tarea escolar inhibiendo así la comprensión de la escritura como un proceso con fines sociales (Avilés, 2012; Bolívar y Montenegro, 2012). De hecho, según Álvarez y Ramírez (2006), los estudiantes escriben con la única motivación de obtener una nota y sin ninguna intención comunicativa, es decir, sin un contexto real de comunicación. A lo que se suma, además, que la escritura no es vista como un proceso inacabado que requiere de constantes momentos de revisión y reescritura, con lo cual se imposibilita que los estudiantes vean la escritura como proceso y no como producto.

Estas prácticas derivan en que el estudiante no le vea sentido a la escritura más allá de la escuela. Al respecto, Ferreiro (2006), expresa que el lenguaje se considera importante no porque lo sea en la escuela, sino porque lo es fuera de ella, en el ámbito social, en la vida y la comunicación humana y por tanto no debe contemplarse como un objeto escolar.

De otra parte, aún persiste la idea de que la enseñanza del lenguaje escrito es responsabilidad únicamente del maestro de esta disciplina, minimizando en este caso su función representacional y su papel fundamental en el aprendizaje. Al respecto, Fabregat (2009), en su trabajo sobre didáctica de la escritura, argumenta que en ocasiones se desconoce la función representacional y, por tanto, transversal en todos los procesos de aprendizaje, de tal manera que todas las áreas del conocimiento deben estar implicadas en su enseñanza. De hecho, los docentes parecieran no estar preparados para abordar la transversalidad del lenguaje escrito (Botello, 2013), por lo que enseñan su saber disciplinar obviando el desarrollo de competencias en este campo, tan necesarias para la construcción de aprendizajes en las diversas áreas, en todos los niveles.

Las prácticas mencionadas han ocasionado que en la actualidad, los estudiantes presenten diversas dificultades en el uso y apropiación del lenguaje escrito en el contexto escolar y social. Entre estas dificultades, Parodi (2000), Pérez (2003, citado por Quintero y Salazar, 2016), Bolívar y Montenegro (2012) y Soto (2014), mencionan las siguientes:

- Ausencia de estrategias en la planeación del texto.
- Dificultades en el establecimiento de conexiones lógicas entre ideas, que repercuten en la coherencia global del texto.
- Dificultades para escribir para un destinatario real.
- Desconocimiento de diferentes tipos de texto, lo que se manifiesta en las debilidades para reconocer un léxico específico y estructura.
- Problemas para elaborar textos completos, y la tendencia a escribir oraciones o fragmentos.
- Dificultades para seleccionar y producir un tipo de texto acorde a las necesidades y exigencias de la situación comunicativa.

Esta situación se complejiza cuando, asimismo, se reducen las posibilidades de los estudiantes de acceder y analizar diferentes tipos de textos, no solo por los requerimientos escolares sino y sobre todo por la vida misma (Arévalo, Casas y Novoa, 2010). Uno de estos es el texto argumentativo, el cual ha sido considerado por la escuela como uno de los más complejos y por ende de los menos trabajados, siendo relegado casi exclusivamente a los últimos grados de la secundaria.

A la situación anterior se suman los enfoques tradicionales de enseñanza del lenguaje escrito, los cuales son poco favorecedores para desarrollar habilidades argumentativas en los estudiantes,

seguramente porque tal como afirman Chona, et al., (2006) los docentes no se encuentran preparados para enseñanza la argumentación en el aula, puesto que adolecen a su vez, de la capacitación y propuestas para desarrollarla en los estudiantes.

De otra parte, Cortés, Díaz, Sabogal y Durán (2014) sostienen que en la escuela se asume que el ensayo es casi el único texto que presenta una estructura argumentativa, dejando de lado otros que pueden ser potentes en el aula, como el artículo de opinión, los afiches publicitarios, los comerciales y propagandas, entre otros.

Desde esta situación (unida a la enseñanza tradicional, al escaso o ausente trabajo en la producción textual con intención comunicativa y el poco desarrollo de la argumentación en el aula), se pueden explicar las dificultades que evidencian los estudiantes a la hora de asumir y defender una posición frente a una situación problemática, expresar sus ideas a nivel oral y escrito y comprender el mundo. Tales dificultades se evidencian no solo en la vida cotidiana y en la escuela, sino también en las pruebas censales en las que se les evalúa diversas competencias, entre ellas la argumentación y la lectura, como por ejemplo las pruebas SABER.

Por ejemplo, en las pruebas a nivel nacional realizadas en el año 2016, el 32% de los estudiantes presenta serias dificultades para identificar la idea que debe desarrollar, el tipo de texto y el tipo de lenguaje pertinente para cada texto y para evaluar la pertinencia de las ideas y enunciados. El 52% de los estudiantes evidencian debilidades para organizar ideas provenientes de diferentes fuentes y para identificar y utilizar los recursos argumentativos pertinentes a la situación. Sólo el 2% muestra un desempeño avanzado en las competencias que se evalúan, ello debido a que en situaciones de comunicación poco habituales y que requieren de alguna

formalidad son capaces de organizar ideas provenientes de diferentes fuentes, identificar y hacer uso de recursos argumentativos pertinentes a la situación y al tipo de texto.

Teniendo en cuenta estas deficiencias, desde los Ministerios de Cultura y Educación se han formulado planes y programas gubernamentales orientados a fortalecer la escritura y la lectura en los diferentes grados y niveles. En este marco, se crea el Plan Nacional de Lectura y Escritura denominado “Leer es mi cuento”, a partir del cual se implementan proyectos de forma transversal como el “Concurso Nacional de Cuento”, “Las Maratones de Lectura: Haz que tu cuento sea leer”. En estas propuestas, se plantea la necesidad de considerar la escritura y la lectura como dos componentes del proceso educativo que van más allá del aula de clase, pues se consideran dos prácticas sociales y culturales que no solo le sirven al ser humano para construir conocimientos, sino también para ejercer sus derechos y construir ciudadanía. Ahora bien, el énfasis de estos programas ha estado en la lectura, descuidando o posponiendo la escritura.

Las dificultades antes descritas no son ajenas al contexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe del municipio de Dosquebradas, puesto que según los resultados de las pruebas SABER del grado noveno en el año 2016, en la competencia escritora se evidencia que el 54% de los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto dada la situación de comunicación particular; el 51% no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto y, el 48% no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y propósito del escrito.

Si bien, en el I.S.C.E (Índice Sintético de Calidad Educativa), los resultados reportados el mismo año evidencian que la I.E. se encuentra por encima de la media nacional, aún hay mucho que mejorar, especialmente porque la raíz de los desempeños bajos de los estudiantes puede

explicarse desde las prácticas de enseñanza del lenguaje al interior de la institución, las cuales se han centrado en aspectos formales de la gramática, como es la estructura de las oraciones, la semántica y la ortografía, fragmentando con ello el lenguaje y negándole al estudiante la posibilidad de usarlo como herramienta de comunicación. De otra parte, los textos que se trabajan son generalmente tipologías descriptivas y narrativas, dejando de lado el texto argumentativo, al considerarlo apropiado para los grados superiores, desconociendo con ello que los estudiantes desde sus primeros años utilizan estrategias discursivas argumentativas.

La problemática expuesta evidencia la necesidad de formular propuestas de intervención en el ámbito escolar, que potencien las competencias escriturales de los estudiantes y aborden la argumentación como un tipo de género que, por su valor dialógico, requiere ser trabajado en todos los niveles de la básica y la media. Una propuesta en la que circulen variedad de textos argumentativos para su lectura, análisis y posterior producción, máxime cuando el estudiante está expuesto a ellos. Al respecto, Canals (2007) menciona que la producción escrita en el aula debe estar relacionada con temas específicos del contexto, lo cual requiere del dominio de textos de tipo argumentativo, pues a través de estos se promueven en los estudiantes habilidades de pensamiento social que favorecen que se asuma una posición frente a las situaciones propias del entorno, se construya un conocimiento más racional, un discurso mejor constituido y se fomente la participación activa de los niños y jóvenes, y en esa medida se estarán preparando para formar parte de una sociedad más democrática.

Así mismo, Sánchez, Dolz y Borzone (2012) hacen énfasis en la relevancia que tiene para las personas aprender a argumentar sus ideas, ya que a través de ellas reflejan sus principios y los conocimientos que sobre el contexto tienen. De este modo, la argumentación es una habilidad que requiere ser trabajada desde la escuela, puesto que su desarrollo fortalece la participación

ciudadana y el planteamiento de posibles soluciones frente a los problemas del entorno social, familiar y escolar. En este sentido, se advierte como necesario que la escuela sea un espacio rico en propuestas de enseñanza y aprendizaje que le permitan a los estudiantes entrar en contacto directo y trabajar las diferentes tipologías propias de la argumentación, de forma que cada vez cuenten con mayores herramientas para organizar el discurso, exponer su punto de vista frente al conocimiento y las diferentes situaciones y problemáticas que enfrentan en los contextos en que participan.

Específicamente, en cuanto a las tipologías argumentativas, Cortés et al (2014) precisan que, el artículo de opinión se posiciona como uno de los tipos de textos que permite el desarrollo de competencias comunicativas, puesto que exige la reflexión crítica sobre el contexto, poniendo en relación lo que se sabe sobre el tema, y las capacidades de persuasión para un público objetivo.

Una de esas propuestas son las secuencias didácticas (SD) las cuales, según Sánchez et al (2012), permiten la progresión y articulación de los contenidos y promueven los aprendizajes en producción escrita de los estudiantes, por lo que demuestran ser una estrategia potente en la planificación de la producción textual en el aula. De hecho, Camps y Castelló (1996) argumentan que su diseño y desarrollo es necesario para que el estudiante conozca los procedimientos que facilitan el dominio de los procesos de planificación, textualización y revisión.

En este marco, la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira desde el Macroproyecto de Didáctica del Lenguaje, al que se encuentra adscrito este proyecto, ha venido desarrollando diferentes investigaciones (Marín y Aguirre, 2010; Garzón 2012; Montenegro, 2013; Soto, 2014; Quintero y Salazar, 2016) las cuales demuestran la potencialidad de las secuencias didácticas y la importancia que los maestros reflexionen sobre sus propias prácticas durante el desarrollo de las mismas. De manera concreta, este proyecto tuvo como preguntas de

investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, de los estudiantes de E.B.S de una institución educativa pública del municipio de Dosquebradas? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de una SD de enfoque comunicativo?

Su objetivo general fue: Determinar la incidencia de una SD, de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión en los estudiantes de EBS, de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe del municipio de Dosquebradas y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza del lenguaje. Y los objetivos específicos fueron: a) Evaluar el estado inicial en la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión en los estudiantes; b) Diseñar una SD de enfoque comunicativo orientada a la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión; c) Implementar la SD de enfoque comunicativo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje durante su desarrollo.

d) Evaluar la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión después de la implementación de la SD de enfoque comunicativo; e) Contrastar los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final de la producción textual de textos argumentativos tipo artículo de opinión.

El proyecto y sus resultados serán útiles a la institución educativa porque permitirán repensar el currículo del área de lenguaje y el trabajo colaborativo con otras áreas, desde la conformación de comunidades de aprendizaje, para transformar la enseñanza de lenguaje escrito. También serán útiles para los docentes e investigadores en educación, puesto que permite concebir la enseñanza y aprendizaje de la escritura como un proceso planificado y orientado a la construcción de sentido y apropiación de competencias escriturales a partir de SD en las que se

parte de los intereses, necesidades y la realidad social y académica de los estudiantes. De igual manera, los procesos reflexivos permitirán no solo la transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito de quien realiza la investigación, sino también que el maestro se posicione críticamente frente al entorno social de los estudiantes y se asuma como profesional de la educación.

Este informe se ha estructurado de la siguiente manera: en el segundo capítulo, se expone el marco teórico en el cual se abordan los diferentes tópicos conceptuales que sustentan la investigación; en el tercero, se hace referencia al marco metodológico, necesario para orientar el proceso de investigación; en el cuarto capítulo, se presentan los resultados, desde el análisis cuantitativo del desempeño de los estudiantes y cualitativo de las prácticas de enseñanza del docente investigador; en el quinto y sexto capítulo se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

2. Marco teórico

En el presente capítulo se expone la fundamentación teórica que soporta esta investigación. En él se abordan el lenguaje como práctica social; el lenguaje escrito haciendo énfasis en la escritura; los modelos de producción textual; el enfoque comunicativo, que orienta la propuesta didáctica; el género discursivo y el tipo de texto que trabaja, esto es, el argumentativo y específicamente el artículo de opinión; la secuencia didáctica que soporta el diseño de la intervención en el aula; para finalizar con las prácticas pedagógicas reflexivas.

2.1 El lenguaje

El lenguaje surge de la necesidad del ser humano de comunicarse, creando para ello diversos y complejos sistemas compartidos de significación, que le permiten abstraer la realidad y expresar pensamientos, sentimientos e ideas, en procesos de interacción situados. El lenguaje como mecanismo de cohesión social ha permitido al ser humano nominar la realidad, creando marcos de generalización que permiten la interrelación y la co-construcción de conocimientos útiles para hacer frente a las dinámicas cambiantes y diversas de la realidad (Vygotsky, 1995).

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación de Colombia elabora los Estándares de Lenguaje (MEN, 2006) en los que manifiesta que “se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él, los seres humanos han logrado crear un universo de significados” (p. 1), a partir de los cuales se elaboran representaciones de la realidad.

En esta misma línea, el MEN (2006) reafirma la importancia del lenguaje al recalcar que este “se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble

perspectiva: la individual y la social” (p.18). Respecto a la primera, el lenguaje les permite a las personas reconocerse y participar en la construcción de su contexto, y desde lo social, le facilita establecer nexos con sus semejantes y realizar intercambios, regulados y controlados por el lenguaje, lo cual lo reafirma como eje articulador de las relaciones sociales y culturales.

De hecho, el lenguaje es mediador en las dinámicas de apropiación y construcción de conocimiento, configurándose en el pilar de los procesos del desarrollo de la cultura, además de convertirse en el vehículo para dinamizar procesos de transformación y evolución de las sociedades, desde su función representacional, tal como lo plantea Vygotsky (1995). De otra parte, está la función comunicativa, la cual hace posible el intercambio social. En efecto, gracias al lenguaje se puede participar en el mundo social y cultural, construyendo valores que rigen las relaciones con las demás personas, al ser el medio para compartir experiencias, percepciones y representaciones de la realidad.

Ahora bien, el lenguaje se manifiesta tanto en la oralidad como en la escritura, procesos con distinto nivel de complejidad. La oralidad está más ligada al aprendizaje espontáneo, informal, que se adquiere por el hecho mismo de participar en la vida social de una comunidad de hablantes (Vygotsky, 1995). De otra parte, la escritura implica la participación en contextos de educación formal ya que, a diferencia de la oralidad, se trata de un lenguaje sin entonación, sin expresividad y sin el sonido material, que requiere de un alto grado de abstracción, procesos de transformación de la oralidad y formalización en el registro, para atender a los vacíos del lector al momento de interactuar con los saberes plasmados por el escritor.

Así pues, es un lenguaje más elaborado y formal, que se erige como el sistema de representación gráfica del lenguaje (Ferreiro, 1986) que requiere un mayor nivel de

simbolización y exige un trabajo consciente y analítico en su construcción. En tal sentido, la lengua escrita hace parte de lo que se ha denominado prácticas artificiales, al referirse a la lectura y la escritura, incluso algunos autores como Meek (2004) llegan al concepto de cultura escrita, o de literacidad (Cassany, 2006).

2.2 Lenguaje escrito

El lenguaje escrito es una construcción sociocultural del que hacen parte la lectura y la escritura, procesos que le han servido a la humanidad para establecer comunicación y resolver algunas de las necesidades que la sociedad se ha planteado, entre ellas la conservación de la palabra, sorteando con ello las barreras de tiempo y espacio, esto es, recuperando conocimiento a lo largo del tiempo y/o recibiendo información a través del espacio, permitiendo a las personas construir sentidos acerca del mundo (Carlino et al., 2003).

Así pues, cuando se aprende la escritura, quien hace uso de ella construye un universo lleno de sentidos, logrando transformar de manera simultánea su sensibilidad y pensamiento. De hecho, tal como manifiesta Lerner (2001), el aprendizaje de la escritura es una práctica viva y vital que se convierte en un instrumento para repensar el mundo y reorganizar el pensamiento. Entonces, escribir supone un uso deliberado y consciente de la escritura para plasmar las ideas y construir nuevos significados acerca del mundo.

Desde esta perspectiva, aprender a escribir es un proceso que exige al aprendiz tanto la reestructuración del pensamiento como la conjugación de una serie de estrategias, acciones y operaciones para hacer posible la composición. En tal sentido, su enseñanza debe ser prioridad (Pérez, 2004) en todos los currículos y desde todas las áreas, ya que como práctica sociocultural

implica la posibilidad real de participar en los entornos sociales, académicos y familiares, en los que la escritura juega un papel fundamental.

De manera específica, en esta investigación se entiende la escritura como un proceso complejo que exige la puesta en marcha, de manera simultánea, de diversas competencias y habilidades por parte del escritor, para efectivamente atender las especificidades de la situación de comunicación y con ello lograr el propósito comunicativo, esto es, dar respuesta al desafío que implica hacerse entender por el posible lector. Ahora bien, las explicaciones acerca del proceso de producción textual se han modificado a lo largo de las últimas décadas y, justamente, los modelos que se han esbozado desde diversos autores ayudan a comprender la evolución de dichas explicaciones.

2.3 Modelos de producción textual

Básicamente se pueden describir tres tipos de modelos, en cuanto a la producción escrita, esto son: los de producto, los de procesos, y los contextuales o ecológicos. A continuación, de manera breve, se esbozan las generalidades de los modelos mencionados, haciendo especial énfasis en los modelos de procesos y los contextuales o ecológicos, puesto que son los que se asumen en el presente estudio.

Los modelos de producto conciben la producción escrita como un resultado o producto concluido y estático que supone el dominio de los aspectos formales del texto, esto es, la gramática, la sintáctica, la ortografía, entre otros, por ello, producir un texto implica el manejo adecuado de estos aspectos pues son los que hacen que una composición cumpla con la estructura esperada.

Los modelos por proceso consideran la escritura como una actividad multidimensional y compleja que requiere estrategias cognitivas y meta cognitivas de parte del escritor durante la composición. Entre ellos se encuentra el modelo de Hayes y Flower (1981), desde el cual se tienen en cuenta tres elementos esenciales en el proceso de redacción: el contexto de la tarea o ambiente de trabajo; los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos; y los procesos de escritura. Estos últimos se componen de estrategias de planificación, traducción y revisión. En la planificación los escritores trazan un objetivo, desde el cual conciben y agrupan las ideas que utilizarán en la composición, acciones que implican recuperar información de la memoria a largo plazo y cierto grado de creatividad para ir desarrollando y afinando dichos objetivos de la composición. En la traducción los escritores recuperan las ideas de la memoria a corto plazo para plasmarlas en el papel, teniendo en cuenta las reglas de la lengua escrita. En la revisión, el escritor lee su composición para identificar posibles anomalías a corregir y la evaluación del texto, o la planificación del mismo, lo cual fuerza al escritor a concebir nuevas ideas (Caro, Camargo y Uribe, 2009). Cabe resaltar que desde esta propuesta, los autores desconocen la especificidad de las tareas de escritura propiamente dichas, pues su atención se centra principalmente en la planificación y la revisión, dejando de lado con ello las estrategias y procedimientos de los que hace uso el escritor en la composición. De otra parte, a Hayes y Flower se les censura el excesivo énfasis en los procesos individuales, en detrimento del carácter eminentemente social y constructivo del lenguaje.

Ahora, el modelo de Hayes y Flower ha sido el punto inflexión para que otros investigadores se interroguen sobre las estrategias de producción que no se abordan directamente en él. De manera concreta, Scardamalia y Bereiter (citados por Caro et al., 2009), fundamentan sus modelos en una distinción tradicional entre el desarrollo cognitivo como proceso natural y/o

como proceso sustentado en la influencia del medio exterior (físico, sociocultural). Desde la primera distinción, quien escribe emplea su competencia comunicativa y sus estructuras cognitivas para registrar las ideas de la mente sin problematizar sobre ellas. Esta situación se complejiza en la segunda distinción, puesto que la escritura implica un proceso de problematización que requiere de los conocimientos conceptuales y de organización retórica para hacer posible la composición. Así, pues, la escritura se concibe como una tarea compleja y autónoma de representación de significados para la resolución de problemas, lo cual demanda procesos cognitivos de orden superior (Caro et al., 2009).

De otra parte, entre los modelos por procesos se puede mencionar el planteado por Camps (2003) el cual se centra en el trabajo por proyectos que permite a los estudiantes: descubrir la funcionalidad de los escritos en situaciones de comunicación y hacerse conscientes de la escritura como un proceso que exige la utilización de las estructuras lingüísticas y de un metalenguaje. Es de resaltar que desde este modelo la participación en grupo es fundamental, en los procesos de elaboración, revisión y reescritura del texto, ya que con esta se favorece la interacción estudiantes- estudiantes y estudiantes- docente. Ahora bien, estos proyectos se diseñan y ejecutan desde la metodología de las secuencias didácticas, las cuales serán abordadas en el apartado 2.7 de este capítulo.

Por último, los modelos contextuales o ecológicos, mencionados inicialmente como aquellos que también sustentan esta propuesta de investigación, representan un complemento de los modelos por proceso, puesto que suponen que la producción escrita es un proceso comunicativo inmerso en un contexto físico, social y cultural específico que le da sentido.

En estos modelos, el trabajo de composición está situada, es decir, los contextos cultural, social, comunicativo y retórico intervienen en el proceso de escritura en el cual, un escritor experto personificado en el profesor y escritores nóveles representados en los estudiantes, llevan a cabo procesos de producción textual que parten de las especificidades y requerimientos de dichos entornos, en función de la resolución de problemas.

En síntesis, los modelos de proceso conciben la escritura como un proceso multidimensional y complejo, en el que los escritores ponen en juego diversidad de estrategias y conocimientos de variado tipo para dar cuenta de las exigencias de composición. Algunos de los autores hacen más énfasis en unos procesos que en otros, sin embargo, concuerdan en la complejidad de la tarea y la enmarcan como un proceso situado en un contexto social, que nace con el fin de resolver una problemática. Ahora, el enfoque comunicativo concreta muchas de estas explicaciones, en situaciones reales de comunicación y en la importancia de estas para la enseñanza del lenguaje escrito.

2.4 Enfoque comunicativo

El lenguaje cobra relevancia y debe ser entendido a partir de los actos concretos en contextos socioculturales específicos, en los cuales los sujetos que interactúan tienen como propósito fundamental entender a los otros y hacer que aquellos les entiendan. A este proceso Hymes (citado por Pilleux, 2001), le llamó competencia comunicativa, la cual definió como:

Un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la

situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social (p. 144).

En estos términos, la competencia comunicativa va más allá de la competencia lingüística planteada por Chomsky, al reconocer que no solo es necesaria la representación interna que hace un sujeto de las reglas que le permiten comunicarse de forma adecuada, sino que es fundamental el desarrollo de habilidades (en intercambios constantes con su cultura, en entornos concretos) y conocimientos que le capaciten para participar de forma efectiva en procesos de comunicación contextualizados.

Desde esta perspectiva, el objetivo primordial es el desarrollo de la competencia comunicativa puesto que se compone de un conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para participar en diferentes situaciones de comunicación, en variedad de contextos, uno de los cuales es la escuela, que como espacio de intercambio y negociación de ideas, debe propiciar oportunidades auténticas para explorar y apropiar los usos sociales y reales del lenguaje.

Así, pues, y tal como lo manifiesta Hymes (1972), el aula es un escenario comunicativo en el cual se concretan actos de habla que proviene de actividades sociales y pedagógicas, desde las cuales se toma consciencia sobre dichos actos, centrando la atención tanto en aspectos relacionados con la localización temporal y espacial del acto comunicativo y las personas que intervienen en él, como en las características socioculturales, la forma como están dadas esas interacciones y sus metas. Adicionalmente, se tiene en cuenta la estructura retórica, el grado de formalidad determinado por la relación de los participantes, así como el conjunto de normas y canales para el acto comunicativo.

Siendo así, el trabajo desde el enfoque comunicativo, para la creación de espacios de comunicación contextualizados, durante el aprendizaje de los fenómenos de lenguaje, según Lomas y Osorio (1998), supone:

Atender, en fin, a la diversidad de usos verbales y no verbales que los alumnos y alumnas utilizan en sus prácticas comunicativas habituales (como oyentes, hablantes, lectores o autores de textos de diversa índole e intención), a los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de mensajes orales, escritos e iconográficos y a las normas socioculturales que rigen esos usos. (p.96)

Desde esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje se orienta hacia el fortalecimiento de competencias, habilidades y capacidades de diversa índole que preparen a los estudiantes para su uso real en contextos específicamente situados, en los cuales el propósito fundamentalmente recae en realizar auténticas interacciones en las que los participantes se hagan entender y pueden entender aquello que otros quieren comunicar, esto es, construir significados compartidos.

Ahora, una propuesta que se puede inscribir en este enfoque es la de Jolibert, puesto que comparte el supuesto de la escritura por proceso, que se gesta desde procesos de comunicación contextualizados.

2.5 Propuesta de Jolibert para la producción textual

En el marco del enfoque comunicativo, Jolibert (2002) propone que la producción de textos en la escuela debe estar centrada en el estudiante, y configurarse como una práctica de toma de conciencia sobre la utilidad, el poder y el placer que el acto de escribir genera en el escritor. En tal sentido, dicho acto puede ser entendido como:

Una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser emitidos. Para construir el sentido del texto, el escritor debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos del proyecto. (Jolibert y Sraïki, 2009, p.54)

Así pues, el acto de escribir debe ser una práctica que intente aprovechar el potencial que hay alrededor de la escritura en momentos previos y el valor que el escritor como persona le da a sus textos para su realización, pues tal como lo expresan Jolibert y Sraïki (2009) “se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios de palabras fuera de contexto o de letras aisladas” (p.57).

Estos procesos en ambientes reales permiten la elaboración de diferentes tipos de textos acordes a las necesidades, así como a sus elementos estructurales, configuración y situación comunicacional. La autora habla entonces de unas actividades que deben ser convergentes para producir textos en la escuela, algunas de ellas son: producir textos en situación (los cuales responden a detectar las necesidades de aprendizaje), aprender a producir textos, entre otras.

Dichas actividades se enmarcan en el trabajo de los siete niveles, los cuales deben ser considerados por quien produce un texto, estos son: contexto situacional del texto, contexto cultural del texto, tipología textual, superestructura, lingüística textual, lingüística de la oración, y microestructuras del texto. A continuación, para efectos del presente estudio se retoma tres de los siete niveles, estos son: **el contexto situacional del texto, la lingüística textual y la superestructura**, con sus respectivos indicadores.

2.5.1 El contexto situacional del texto.

El contexto situacional hace referencia, entre otras cosas, a la capacidad de quien escribe para determinar y seleccionar la información pertinente al destinatario de su texto (Hymes, 1996). De manera complementaria, Jolibert y Sraiki (2009) manifiestan que el contexto situacional es el conjunto de los datos comunes a quien escribe y a quien lee, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto leído o producido por ellos.

En tal sentido, el contexto situacional hace referencia a los parámetros de la situación de comunicación, los cuales implican la reflexión y clarificación de interrogantes como: ¿Quiénes son los participantes? ¿Qué relación hay entre ellos? ¿Cuál es la finalidad de la interacción? (Zayas, 2012). Así pues, este contexto comprende: enunciador, contenido, destinatario y propósito (Jolibert, 2002):

- Enunciador: Es quien escribe el texto y el rol que asume al escribirlo.
- Contenido: Hace referencia a lo que se quiere decir en el texto.
- Destinatario: Hace referencia al posible lector a quien se dirige el texto.
- Propósito: Es la intención comunicativa definida, (establece el tipo de texto necesario y pertinente) que para este caso es el de convencer al destinatario de la postura del escritor.

En suma, el contexto situacional puede ser entendido como la situación que enmarca el proceso de composición textual.

2.5.2 Superestructura.

Las superestructuras son una serie de características a nivel global de un tipo de texto, haciendo que se diferencien entre sí, no solo por sus funciones comunicativas, sino también porque poseen diferentes tipos de construcción (explicativa, narrativa, descriptiva,

argumentativa, etc.), en tal sentido, la superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido del texto (Van Dijk, 1992).

En términos de Jolibert (2002, quien retoma a Van Dijk), la superestructura se concibe como la organización del texto que configura la dinámica interna. Específicamente, en el texto argumentativo, la superestructura consta de las siguientes categorías funcionales: introducción, tesis, argumentos y conclusión (Álvarez, 2010), las cuales serán explicadas con mayor detenimiento en el apartado 2.6.

2.5.3 Lingüística textual.

Para la autora, la lingüística textual comprende los aspectos sintácticos o principales marcas de relación, útiles en el funcionamiento lingüístico, entre ellas están las marcas textuales como los adjetivos y adverbios para imprimir subjetividad a la composición; las opciones de enunciación (primero o tercera persona); los conectores lógicos de articulación de proposiciones y párrafos; los signos de puntuación para establecer relaciones de coherencia y cohesión entre las proposiciones para facilitar la comprensión por parte del destinatario (Van Dijk & Kintsch, 1983); los sustitutos anafóricos (pronombres y grupos nominales) para evitar la repetición y localizar de quién o sobre qué se escribe.

Para efectos del estudio, la lingüística textual se compone de modalizadores, signos de puntuación, sustitutos anafóricos y conectores lógicos.

- Modalización: uso de marcas textuales como adjetivos o adverbios afectivos, que permiten evidenciar el grado de subjetividad del texto.
- Puntuación: son los signos que permiten establecer relaciones lógicas entre las proposiciones del texto y, en este sentido, contribuyen a la coherencia.

- Sustitutos (anafóricos): se refiere al uso de pronombres o grupos nominales que reemplazan personas u objetos antes mencionados en el texto y que permiten situar de qué o quién se habla.
- Conectores lógicos: palabras o grupos de palabras que articulan unidades de sentido y párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión (cronológica, argumentativa, causa efecto, etc.)

Estos tres niveles sustentan el desarrollo de esta propuesta de intervención, de enfoque comunicativo. En tal sentido, dentro de la situación de comunicación se asumieron como indicadores: el destinatario, el enunciador, el contenido y el propósito; porque permiten concretar parte el enfoque comunicativo planteado desde Lomas y Osorio (1998); otra dimensión tenida en cuenta desde Jolibert (2002), es Lingüística textual con indicadores como modalizadores, conectores, sustitutos y puntuación; pues dentro de la producción textual permiten al estudiante afianzar la expresión de su subjetividad e intencionalidad de acuerdo a la tipología textual planteada; por último, si bien en esta investigación se asume la superestructura del texto desde los postulados de Jolibert (2002), dado que se trabaja el texto argumentativo se consideró necesario ampliar su definición desde los planteamientos de Álvarez (2010).

2.6 La argumentación

La argumentación se puede rastrear en la retórica del discurso oral en la antigua Grecia, donde era empleada con diversas finalidades, especialmente políticas y judiciales. Así, por ejemplo, era empleada para elogiar o censurar un acto, para exaltar virtudes o defectos de algún caso presentado ante un tribunal, lo cual hizo necesaria la creación de técnicas para atacar y, en especial, defender a un acusado, así como también para otorgar prestigio o status político. En este contexto, fue de gran importancia la enseñanza de la lengua, de manera tal que se dotara a

los oradores de capacidades discursivas para opinar, criticar y tomar postura frente a los acontecimientos de su entorno.

Ahora bien, el contexto de aplicación y relevancia de la argumentación ha evolucionado desde sus inicios. De hecho, son diversas las explicaciones y concepciones que se han tejido sobre la argumentación, así, por ejemplo, Toulmin (como se citó en Martínez, 2001), manifiesta que la argumentación es un producto en el que predomina el contenido y el análisis lógico de los argumentos; de manera similar Perelman (citado por Martínez, 2005) plantea la argumentación como un proceso que incide en el receptor, logrando de esta forma su adhesión frente a una determinada tesis. De otra parte Álvarez (2005), la define como un conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar su juicio, conseguir su adhesión o hacer que admita determinada situación o idea, por lo que su eficacia está determinada por el grado de influencia o persuasión.

En este punto, cabe resaltar que la argumentación tiene dos partes que la constituyen. La primera, dedicada a las situaciones pragmáticas pensadas desde: los temas, interlocutores, situaciones lingüístico-culturales, situación comunicativa y el mismo proceso interno. La segunda, o estructura de la argumentación, se componen de: la presentación, la tesis, los argumentos y la conclusión, ordenadas de una manera jerárquica y coherente. Dichos argumentos son de variado tipo, entre los cuales Álvarez (2010), menciona a la definición, la analogía, los de autoridad, la falacia, la demostración, los hechos, los datos, entre otros.

A modo de ampliación, la argumentación se vale de diversas estrategias discursivas con el objetivo principal de persuadir a un público acerca de una idea o tesis que se plantea. En este sentido, el discurso se sustenta desde varios argumentos, con los que el orador pretende sustentar

su posición y conseguir con ello adhesión. Si bien esto es claro para la oralidad, también lo es para la escritura, en la cual se plasma la argumentación. Así pues, a continuación se define lo que se entiende como texto argumentativo en el presente estudio.

2.6.1 El texto argumentativo.

En la presente investigación, respecto al texto argumentativo, se tiene en cuenta la definición de González (1999) para quien “es la forma discursiva cuyo propósito central es convencer al lector para que adopte una determinada doctrina o actitud. Por su interés persuasivo, se dirige al intelecto y a los sentimientos de las personas.” (p.19).

A partir de dicho propósito primordial, Álvarez (2010) propone la siguiente estructura para este tipo de textos:

Introducción (exordium): su finalidad es presentar el tema, predisponer favorablemente al auditorio, (también conocido como el enunciatario), para que acepte la tesis. En la introducción se hace uso de recursos o estrategias de argumentación que favorezcan la sustentación de la tesis.

Exposición de hecho (narratio): en ellos se basa el enunciador para que el enunciatario conozca la tesis y se sitúe a favor del argumentador, un relato o descripción asume el valor de argumentación por presentar datos que se convierten en premisas.

Exposición de argumentos (argumentatio): es la exposición por parte del enunciatario de los argumentos oportunos que estén a favor de la tesis o que sirven para refutar la tesis contraria.

Conclusión (peroratio): recuerdo y recapitulación de los argumentos más importantes, de la tesis y de la opinión del autor.

Esta estructura es común a las tipologías argumentativas, entre las que están el mensaje publicitario, el artículo de opinión, los artículos de revista, el texto editorial, la solicitud, el alegato o sustentación legal de un documento (Álvarez, 2010). Para efectos de la presente investigación, a continuación se aborda el artículo de opinión, como la tipología textual que se trabaja en la propuesta didáctica.

2.6.1.1 El artículo de opinión.

El artículo de fondo (o de opinión) se escribe con la finalidad de expresar la opinión del periodista, quien hace una interpretación de la realidad con el fin de persuadir en sus receptores (González, 1999). La autora manifiesta que los artículos de opinión pueden clasificarse de acuerdo con el contenido y según su propósito, los primeros (contenido) pueden ser de tipo social, económico, político, social, etc., en los cuales el escritor escoge el tema que no necesariamente es actual pero por el tratamiento puede ser de interés para los destinatarios. Los segundos (propósito) pueden ser de comentario y de crítica, de tal forma que se evidencia en ellos una idea comentada con el único fin de manifestar sus puntos de vista sobre el tema y persuadir a los destinatarios sobre dicho punto de vista.

En cuanto a la estructura la autora manifiesta que es más compleja que la editorial debido a la exigencia de presentar una tesis y su fundamentación, además expresa que no existe un método único para elaborarlos y que se pueden hacer múltiples combinaciones para jerarquizar sus partes.

González (1999), manifiesta que el artículo de opinión se caracteriza porque en su redacción tiene cabida la forma expositiva para la presentación del tema y de algunos otros datos necesarios en el razonamiento, puesto que su propósito es asentar una tesis, discutirla y persuadir

al lector respecto a ella; en consecuencia de lo anterior, su estructura, que es compleja, consta de cinco partes, que se explican a continuación:

1. *Entrada:* parte del artículo en las que se presenta la temática. Esta entrada debe ser interesante y breve, enunciando los detalles a tratar.
2. *Información:* aquí se presentan los detalles necesarios para el desarrollo del tema, así como su ubicación en tiempo y espacio (contexto).
3. *Análisis:* incluye los comentarios del autor (juicios). De igual forma se presentan pruebas para dotar al análisis de rigor y así comprobar la tesis o tesis propuestas.
4. *Comprobación:* esta puede ser la misma tesis u otro juicio importante.
5. *Conclusión:* implicar concluir el texto con un comentario valorativo que retome la idea concreta de la tesis. (p.73-74)

Para este proyecto, esta estructura se resume, tomando los aportes de Álvarez (2010), como se definen a continuación:

1. *Introducción:* apartado inicial del texto en el que se realiza la presentación del tema.
2. *Tesis:* contenido proposicional explícito o implícito que sintetiza la opinión del autor.
3. *Argumentos:* parte del texto donde se desarrolla la fuerza argumentativa, y con la que se sustenta la tesis planteada por el autor. Pueden ser de autoridad, causalidad, datos o ejemplos y deben ser coherentes frente a la tesis e intención de convencer al destinatario a partir de dichos argumentos.
4. *Conclusión:* apartado final en el que se reafirma la tesis defendida, en relación con los argumentos y se da cierre al texto.

En esta estructura es fundamental la experticia del escritor, quien debería haber investigado sobre el tema objeto del artículo, de manera que se constituyera en una opinión informada, que pueda sustentar con argumentos la tesis para convencer a sus lectoras.

En el campo de la enseñanza de los textos argumentativos, cobra relevancia partir de temas que sean de interés para que el estudiante, de forma que se vea en la tarea de investigar, en función de entender la escritura como proceso planeado y sistemático, y esto se puede lograr a partir de propuestas de enseñanza y aprendizaje como las secuencias didácticas.

2.7 Secuencia didáctica

La planificación de la enseñanza es un proceso que ha cobrado relevancia en las últimas décadas, puesto que se reconoce la importancia y necesidad de proponer y organizar de manera sistemática e interrelacionada una serie de acciones en función de la consecución de unos objetivos claros y alcanzables por el estudiante. En este marco de ideas, algunos autores (Camps, 2003; Pérez y Roa, 2010) reconocen y sustentan la potencia de las secuencias didácticas, como una estructura de acciones relacionadas entre sí que permite, de forma intencionada, regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, para alcanzar algún objetivo. La secuencia didáctica es definida por Camps (2003) como:

Una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. (p.38)

La propuesta de secuencia didáctica planteada por Camps (2003) se desarrolla en tres fases: preparación, realización y evaluación.

Fase de Preparación: es el momento de la SD en el que se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo, de ahí que según la autora se definan ciertos asuntos y se respondan algunos interrogantes: ¿Qué hay que hacer? Es un momento importante para la explicitación de la finalidad de la tarea que se emprende, pues en él se establecen los parámetros de la situación discursiva: ¿Qué se va a escribir? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios? Es necesario también hacer explícitos los objetivos de aprendizaje. Por sus características, esta fase pretende despertar la motivación de los estudiantes con respecto a sus producciones textuales, además de la búsqueda de conceptos e intereses que sirvan como intermediadores entre lo que saben y lo nuevo, para que de este modo el aprendizaje sea significativo y contextualizado.

Fase de Realización: es la construcción progresiva de saberes de forma organizada acerca de la planificación de contenidos, situación discursiva textualización y revisión, que ayudan a cumplir los objetivos de aprendizaje que se plantea en el proyecto. En esta fase se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto; y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso. De ahí que se dirija el proceso a que los estudiantes relacionen el conocimiento adquirido sobre la producción de la tipología textual con su contexto y realidades de uso.

Fase de Evaluación: es el proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje, durante el cual el estudiante toma conciencia y reflexiona acerca de sus aprendizajes y dificultades, y el docente le ayuda a resolver y retroalimentar los saberes. En este sentido, se considera una fase formativa de regulación entre los estudiantes y el docente, tanto de la producción como de los aprendizajes, de ahí que se propicien espacios de reflexión acerca de

la forma cómo aprenden y cómo pueden mejorar sus aprendizajes; cabe resaltar que esta fase no es la final sino que se encuentra presente en el desarrollo de toda la SD.

Esta propuesta se orienta entonces, desde el enfoque comunicativo, a la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, en los estudiantes de EBS, de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe del municipio de Dosquebradas.

También, durante su desarrollo se analizan las transformaciones que ocurren en las prácticas de enseñanza del lenguaje del docente investigador. A continuación se conceptualiza acerca de las prácticas pedagógicas reflexivas.

2.8 Prácticas pedagógicas reflexivas

La práctica educativa supone una dinámica que se basa en las interacciones (entre estudiantes, docentes, contenidos y contextos) que ocurren en el marco de una situación de enseñanza y aprendizaje, en la que convergen múltiples procesos de representación, negociación, confrontación que implican transformaciones en los protagonistas del proceso.

De este modo, una práctica pedagógica implica que el docente adopte diversas estrategias que permitan a los estudiantes reestructurar sus saberes, cada vez de manera más rápida y autónoma; sin embargo, esto solo ocurre cuando desde dicha práctica (antes, durante y después) existen acciones reflexivas, a través de las cuales se puedan establecer procesos de toma de consciencia acerca del propio actuar del docente y sus implicaciones, de manera tal que se comiencen a anticipar las situaciones de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes con sentido.

De hecho, Perrenoud (2007) refiere que la práctica pedagógica es una acción en la que se ponen en juego elementos fundamentales de la tarea de enseñar, por lo que el análisis, evaluación

y reflexión, dinamizan los procesos de representación que el docente desarrolla sobre la misma. Para el autor, la reflexión puede ser de dos tipos, en la acción y sobre la acción. Respecto a la primera, afirma “...reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (p. 30). En consecuencia, quien enseña se configura en un sujeto que aprende desde su propia experiencia, porque de manera sistemática indaga en sus acciones y decisiones en el aula, para anticiparse en la formulación y ejecución de propuestas que repercutan de manera positiva en la construcción de aprendizajes.

En cuanto a la segunda, es decir, la reflexión sobre la acción, consiste en preguntarse por los sucesos futuros, visualizando las acciones y conductas posibles y necesarias en función de optimizar el desempeño y conseguir los objetivos. De hecho manifiesta que: “La reflexión sobre la acción, implica tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, para explicarlo o hacer una crítica” (Perrenoud, 2011, p.29). Así pues, este proceso implica que el docente convierta su conducta y acciones en su objeto de estudio, que las compare con otros modelos destacados, de forma que le sirvan para criticar, retroalimentar, reflexionar, fortalecer y mejorar sus acciones pedagógicas.

En este sentido, para Perrenoud (2011) dicha reflexión se orienta a partir de fundamentos teóricos que le permiten al docente contrastar sus ideas, encontrar opciones pedagógicas y didácticas, cuestionar sus propias intervenciones buscando mejores actuaciones; identificar el carácter heterogéneo y cambiante del grupo, y en este sentido ejecutar acciones pedagógicas específicas. Todas estas acciones posibilitan la transformación del quehacer pedagógico, pues se mueven desde la planificación y hasta la anticipación a las necesidades de los estudiantes.

Así, pues, un docente reflexivo vincula el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y los problemas cotidianos en los procesos de aprendizajes, favoreciendo en sus clases el apoyo mutuo y el deseo de aprender, para lo cual fortalece la capacidad de autoevaluación en sí mismo y en el grupo.

Ahora bien, en el contexto escolar actual, se hace evidente la necesidad de prácticas pedagógicas reflexivas que favorezcan propuestas e intercambios más saludables con el saber, al tiempo que vinculen el contexto inmediato y las situaciones que afectan a los partícipes del proceso educativo; en dichas prácticas la planeación de los objetivos de aprendizaje deberá relacionar las competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales de manera tal que se favorezca la construcción y reconstrucción de conocimientos por parte de los estudiantes y del mismo docente.

3. Marco Metodológico

A continuación se presenta el marco metodológico de esta investigación y los componentes que la sustentan: tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, instrumentos y procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de la lógica de la investigación cuantitativa la cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas” (p.74); para este caso, el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, de estudiantes de 8° de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe del municipio de Dosquebradas. Además, el proyecto se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas del docente durante la implementación de la propuesta de intervención.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es de tipo cuasi-experimental, pues los estudiantes que conforman la muestra no fueron seleccionados de manera aleatoria, sino que hacen parte de un grupo ya conformado. Además solo se tiene un grupo, el grupo experimental, al cual se le aplican dos pruebas (Hernández et al., 2010): la primera prueba (Pre-test), pretende valorar el estado inicial de la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión; y la segunda prueba (Pos-test), aplicada después de la intervención de la secuencia didáctica (Ver Anexo 1), para valorar el estado final de los estudiantes en cuanto a la producción de textos argumentativos.

Para contrastar ambas mediciones se usa el estadígrafo *T-Student*, el cual permite dar cuenta de si hay o no cambios significativos en la producción textual de los estudiantes y, por tanto, aprobar o rechazar la hipótesis, desde el nivel alfa (0,05), establecido para los estudios en las ciencias sociales.

3.3 Población

El trabajo de investigación acoge como población a los estudiantes del grado Octavo de Educación Básica Secundaria (EBS) de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe del municipio de Dosquebradas.

3.4 Muestra

La muestra para la presente investigación consta de 39 estudiantes del grado Octavo C de EBS, de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe del municipio de Dosquebradas, Risaralda, distribuidos entre los 13 y 16 años. A continuación, en la Tabla 1, se caracteriza dicha muestra:

Tabla 1. *Caracterización de la muestra.*

Total estudiantes	Número de estudiantes	Género	Rango de edad	Estrato
39	22	Femenino	13 - 16	2 y 3
	17	Masculino	13 - 16	

Como criterios de selección de la muestra se tomó en cuenta:

- Estar matriculados en la institución educativa en el grado octavo.
- Asistir a la aplicación de la prueba de entrada (Pre test), y a la aplicación del Pos-test.
- Asistir al 80% de la implementación de la secuencia didáctica (Ver anexo 1).

- Que acudientes aceptaran voluntariamente la participación en la investigación, firmando el consentimiento informado (Ver anexo 2).

3.5 Hipótesis

Hipótesis nula H_0 : La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejora la producción de textos argumentativos de los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas.

Hipótesis de trabajo H_1 : La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejora significativamente, con un nivel alfa de 0,05, la producción de textos argumentativos de los estudiantes del grado octavo, de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas.

3.6 Variables y operacionalización

A continuación, se presentan las variables y su operacionalización. En primer lugar la variable independiente, secuencia didáctica (tabla 2); y en segundo lugar la variable dependiente, producción de textos argumentativos (tabla 3).

3.6.1 Variable independiente, secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.

SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO	
Ciclo de enseñanza y aprendizaje, orientado a la realización de una tarea, para la que se diseña una estructura articulada de actividades, pensadas para un tiempo determinado y objetivos concretos (Camps, 2003). En la presente investigación, dicha secuencia didáctica consta de tres fases: preparación, desarrollo y evaluación.	
DIMENSIONES	INDICADORES
Primera fase, Preparación: Es el primer momento, en este se presenta el proyecto a los	Planteamiento de los objetivos pedagógicos, por parte del profesor

<p>estudiantes y se realiza la negociación de la secuencia didáctica: se acuerda el objetivo de aprendizaje, las actividades a desarrollar, los criterios de evaluación y se indagan los saberes previos de los estudiantes.</p>	<p>Selección de los contenidos y dispositivos didácticos.</p> <p>Presentación de la situación de comunicación y la tarea integradora la cual fue escribir un artículo de opinión dirigido a los directivos sobre una problemática de la institución para ser finalmente publicado en la revista de la institución “Guadalupe deja huella” y realizar la gestión para lograr publicarlo en un periódico local.</p> <p>Negociación de la S.D: Establecimiento de las actividades, roles, responsabilidades de cada actor en el proceso, para el logro de los objetivos frente a la producción.</p> <p>Indagación de los saberes previos, expectativas e intereses de los estudiantes. Inicialmente se hizo una lluvia de ideas con los estudiantes con el fin de tenerlas en cuentas a la hora de elaborar la tarea integradora.</p>
<p>Segunda fase, Desarrollo: Es el conjunto de sesiones en las cuales se abordan los contenidos didácticos necesarios para realizar las diferentes actividades planteadas, tendientes al logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos en la S.D. Durante esta fase hace presencia la evaluación continua.</p>	<p>A partir de la verbalización de las ideas que tenían los estudiantes sobre las voces escuchadas en la institución, se decidió emprender procesos de composición escritural en torno a una problemática sentida de la institución educativa.</p> <p>En este sentido, se realizaron diferentes actividades tales como, lectura y relectura de textos expertos, elaboración del esquema del artículo de opinión, preparación y entrevista a un columnista, planeación de la escritura, elaboración de instrumentos (rejillas</p>

	y cuestionario), escritura, revisión (entre los estudiantes y con el profesor) y reescritura individual y colectiva, publicación del texto.
	Actividades de retroalimentación grupal, maestro-estudiante.
Tercera fase, Evaluación: Es la fase final donde se valora el progreso de los participantes frente a los objetivos de producción de textos argumentativos y se reflexiona entorno a los saberes adquiridos y los aspectos que favorecieron o no el aprendizaje, con el fin de mejorar los procesos y realizar las correspondientes adecuaciones que potencien la enseñanza y el aprendizaje.	<p>Procesos de retroalimentación entre pares, entre los estudiantes y el docente y auto-reflexión.</p> <p>Autoevaluación sobre el desempeño, comportamientos y proceso individual.</p> <p>Coevaluación entre los estudiantes, describiendo conductas, consecución de objetivos y actitudes.</p> <p>Heteroevaluación de los procesos y el producto.</p> <p>Publicación de los artículos de opinión producidos por los grupos de trabajo en la revista del colegio “Guadalupe deja huella”.</p> <p>Ejercicio metacognitivo sobre sentimientos, emociones, retos y utilidad de la argumentación para la vida social, familiar y académica.</p>

3.6.2 Variable dependiente, producción de textos argumentativos.

Tabla 3. *Operacionalización de la variable dependiente.*

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS (ARTÍCULOS DE OPINIÓN)						
Proceso cognitivo dinámico en el que el escritor, defiende o refuta una tesis (opinión), con el propósito de convencer o conseguir adhesión o hacer que se admita una determinada postura, a través de una secuencia de argumentos, en la que predomina la opinión del escritor acerca de una problemática (Álvarez, 2010).						
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES				
		2	PRESENT E	1	PRESENTE CON DIFICULTAD	0 AUSENTE

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Contexto situacional o cercano: concerniente a los parámetros de la situación de comunicación real, escrita e inmediata de los escritores. Está compuesta por el enunciador, el destinatario, el contenido o mensaje y el propósito (Jolibert, 2002).	Destinatario Hace referencia al posible lector a quien se dirige el texto.	2 En el texto el léxico y las expresiones que se usan son adecuados y pertinentes para el lector.
		1 En el texto el léxico y las expresiones que se usan, son adecuadas pero no pertinentes para el lector.
		0 El léxico y las expresiones que se usan, no son ni pertinentes ni adecuadas para el lector.
	Enunciador Es quien escribe el texto y el estatus que asume al escribirlo.	2 En el texto se evidencia que el autor conoce una problemática institucional y asume una posición crítica frente a ella.
		1 En el texto se evidencia que el autor conoce una problemática institucional, pero no asume una posición crítica frente a ella.
		0 En el texto no se evidencia que el autor conoce una problemática institucional y por tanto no tiene una opinión al respecto.
	Contenido Hace referencia a lo que se quiere decir en el texto.	2 El texto gira entorno a una o varias problemáticas de carácter institucional.
		1 En el texto se aborda una o varias problemáticas, pero no es del ámbito institucional propio.
		0 El texto no aborda problemáticas de carácter institucional.
	Propósito Es la intención comunicativa definida, (establece el tipo de texto necesario y pertinente) que para este caso es el de convencer al destinatario de la postura del escritor.	2 En el texto se evidencia el propósito de convencer (conseguir adhesión o hacer que se admita) al destinatario sobre la opinión del autor.
		1 En el texto se expone la opinión del autor pero no el propósito de convencer al destinatario.
		0 En el texto no se evidencia la postura del autor, ni el propósito de convencer al destinatario.
SUPERESTRUCTURA A Es la organización de un texto de acuerdo a su funcionalidad comunicativa, determinada por la dinámica interna, la lógica y la articulación	Introducción. Apartado inicial del texto en el que se realiza la presentación del tema.	2 El texto tiene un apartado introductorio, en el que se presenta el tema.
		1 El texto tiene un apartado introductorio, pero en él no se presenta el tema.
		0 El texto no tiene un apartado introductorio.
	Tesis Contenido proposicional explícito o implícito que	2 El texto presenta una proposición, en la que se expone la opinión del autor y, por ende, su posición respecto a la problemática institucional.

de las diferentes partes del texto. (Jolibert y Sraïki, 2009)	sintetiza la opinión del autor	<p>1 El texto presenta una proposición, en la que se expone la opinión del autor, pero no se relaciona con la problemática institucional.</p> <p>0 El texto no presenta una proposición que exponga la opinión del autor sobre la problemática institucional.</p>
En el texto argumentativo, la estructura consta de las siguientes categorías funcionales: introducción, tesis, argumentos y conclusión. (Álvarez, 2010)	<p>Argumentos Parte del texto donde se desarrolla la fuerza argumentativa, y con la que se sustenta la tesis planteada por el autor. Pueden ser de autoridad, causalidad, datos o ejemplos y deben ser coherentes frente a la tesis e intención de convencer al destinatario a partir de dichos argumentos.</p>	<p>2 El texto presenta argumentos de autoridad, causalidad, datos o ejemplos que sustentan la tesis planteada por el autor.</p> <p>1 El texto presenta argumentos de autoridad, o causalidad, o datos o ejemplos, pero no sustentan la tesis planteada por el autor.</p> <p>0 El texto no presenta argumentos que sustenten la tesis.</p>
	<p>Conclusión. Es el apartado final en el que se reafirma la tesis defendida, en relación con los argumentos y se da cierre al texto.</p>	<p>2 El texto presenta un apartado de cierre en el que se concluye o reafirma la tesis.</p> <p>1 El texto presenta un apartado de cierre, en el que no se retoma la tesis.</p> <p>0 El texto no presenta un apartado de cierre.</p>
LINGÜÍSTICA TEXTUAL: Conceptos, índices y características que definen la relación lógica de diferentes niveles lingüísticos del texto determinado por una situación de comunicación específica. Se encuentra ligada a la coherencia, es decir, las relaciones semánticas dadas por la cohesión del texto, a partir de cómo se manifiestan las opciones de	<p>Modalización Uso de marcas textuales como adjetivos o adverbios afectivos, que permiten evidenciar el grado de subjetividad del texto.</p>	<p>2 En el texto se evidencia un uso adecuado de marcas de modalización como adjetivos, y adverbios.</p> <p>1 En el texto se evidencian uso no adecuado de marcas de modalización, como adjetivos, y adverbios.</p> <p>0 En el texto no se evidencia el uso de marcas de modalización.</p>
	<p>Puntuación Son los signos que permiten establecer relaciones lógicas entre las proposiciones del texto y, en este sentido, contribuyen a la coherencia.</p>	<p>2 En el texto se evidencia un uso de los signos de puntuación acorde con su función lógica</p> <p>1 En el texto se evidencia un uso de los signos de puntuación, pero su utilización no es acorde a su función.</p> <p>0 En el texto no se evidencia el uso de los signos de puntuación.</p>

<p>enunciación que ha realizado el autor, el uso de anáforas, conectores lógicos y puntuación, necesarios para dar sentido al texto y hacerlo comunicable (Jolibert y Sraïki, 2009).</p>	<p>Sustitutos (anafóricos) Se refiere al uso de pronombres o grupos nominales que reemplazan personas u objetos antes mencionados en el texto y que permiten situar de qué o quién se habla.</p>	<p>2 En el texto se utilizan de manera adecuada pronombres o grupos nominales para reemplazar objetos o personas mencionados a lo largo del texto.</p>
		<p>1 En el texto se utilizan de manera no adecuada pronombres o grupos nominales para reemplazar objetos o personas mencionados a lo largo del texto.</p>
		<p>0 En el texto no se utilizan pronombres o grupos nominales para reemplazar objetos o personas mencionados a lo largo del texto.</p>
	<p>Conectores lógicos Palabras o grupos de palabras que articulan unidades de sentido y párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión (cronológica, argumentativa, causa efecto, etc.)</p>	<p>2 En el texto se evidencia el uso adecuado de diversos conectores lógicos.</p>
		<p>1 En el texto se evidencia el uso no adecuado de conectores lógicos.</p>
		<p>0 En el texto solo se evidencia el uso de un solo conector lógico.</p>

3.6.3 Prácticas de enseñanza del lenguaje.

Para el análisis cualitativo se presenta la unidad de análisis y de trabajo.

Unidad de análisis: prácticas de enseñanza del lenguaje

Entendidas como los procesos que lleva a cabo el profesor en función del desarrollo de competencias, habilidades y capacidades necesarias que capaciten al estudiante para conseguir los propósitos deseados con el uso del lenguaje en los contextos sociales de los cuales hace parte.

Para el análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje, registradas en el diario de campo durante la implementación de la SD (Ver anexo 1), se establecieron unas categorías que emergieron de manera inductiva, producto de trabajo conjunto entre los integrantes de la II cohorte de la línea de didáctica del lenguaje, de la Maestría en Educación. En la tabla 4, se mencionan y definen dichas categorías.

Tabla 4. *Categorías de la práctica pedagógica reflexiva.*

Categorías	Definición
Percepción	Se refiere a las sensaciones y emociones respecto a sí mismo, al grupo y a las situaciones que se presentan en la clase.
Auto cuestionamiento	Todas aquellas preguntas que se hace el docente sobre sus acciones y decisiones en el aula
Ruptura	Acciones planificadas que modifican las rutinas
Toma de decisiones	Son las acciones que emprende el docente para enfrentar acontecimientos inesperados
Descripciones	Consiste en detallar en el diario de campo lo que sucede en la clase

Unidad de trabajo

Docente: licenciado en Lengua Castellana, con 10 años de experiencia como docente del sector oficial y 9 años en el sector privado en el área de humanidades.

3.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

El instrumento para medir la producción de textos argumentativos de los estudiantes es una rejilla (Ver anexo 3), elaborada desde un enfoque comunicativo, que tiene en cuenta tres dimensiones establecidas: **situación de comunicación, superestructura y lingüística textual**. Cada dimensión está compuesta por cuatro indicadores, que se miden en una escala de tres índices con tres puntuaciones posibles (0 ausente, 1 presente con dificultad, 2 presente), por lo que la puntuación máxima es de 24 puntos.

Las producciones de los estudiantes responden a la siguiente consigna: *“Escribe un artículo de opinión en el que expreses y defiendas tu opinión acerca de alguna problemática institucional, que los afecte a ustedes como estudiantes. Este artículo será leído por las directivas de la institución.”*

La rejilla y la consigna fue validada a través pilotaje con estudiantes de grado y características similares a los que participan en este estudio, y con prueba de expertos de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y miembros de la línea de investigación en didáctica del lenguaje; quienes después de conocer los objetivos y antecedentes de la investigación, aportaron ideas y sugerencias para la consolidación de dicho instrumento.

Otro instrumento empleado es el diario de campo, técnica que permite observar las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje del docente investigador. Para evidenciar dichas transformaciones se eligieron las categorías antes mencionadas, esto es, percepción, auto cuestionamiento, ruptura, toma de decisiones y descripciones. A continuación se caracteriza la ejecución de la SD.

Tabla 5. *Distribución de la SD en fases, sesiones y clases.*

Fases	Sesiones	Clases
Preparación	3	13
Desarrollo	7	14
Evaluación	4	14
Total	14	41

3.8 Procedimiento

A continuación, se presentan las fases en que se sucede esta investigación.

Tabla 6. *Fases del proyecto.*

FASE	DESCRIPCIÓN
Diagnóstico	Diagnóstico del estado inicial de la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión: -Elaboración de la rejilla -Validación:

Juicio de expertos	
-Evaluación de la producción de textos argumentativos (Pre-test)	
Diseño e intervención	Se diseña e implementa una secuencia didáctica basada en los criterios del enfoque comunicativo, para la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión. Durante la implementación se elabora el diario de campo de cada clase.
Evaluación final	Se aplica el Pos-test para valorar el estado final de la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión, después de la intervención con la secuencia didáctica.
Contraste	Se cotejan los resultados del Pre-test y el Post-test, para hacer un análisis explicativo de datos y determinar la incidencia (transformación, impacto) de la secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión. -T-Student.
Reflexión	Por medio de la categorización de los registros en el diario de campo producidos por el docente investigador, durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se realiza el análisis de las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje.

4. Análisis de la información

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos del análisis de la información de la investigación, cuyos objetivos fueron: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, de Dosquebradas; y comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje del docente participante, durante la implementación de dicha secuencia.

Para ello, el análisis se realiza desde dos perspectivas, una de carácter cuantitativo y otra, complementaria, de carácter cualitativo. Respecto a la primera, se utilizó la estadística inferencial para validar o rechazar la hipótesis de trabajo. Luego se realizó un análisis comparativo de los resultados del Pre-test y Pos-test, en la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, desde todas las dimensiones que conforman la Variable Dependiente, y los cambios que se presentaron en los estudiantes en esta competencia, después de la implementación de la secuencia didáctica (en adelante SD). Respecto a la segunda perspectiva, se analizan las prácticas del docente durante la implementación de la SD, a partir de la información registrada en el diario de campo, buscando comprender si hay transformación en sus prácticas de enseñanza del lenguaje escrito.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos

En este apartado se presenta, en primer lugar, un resumen del análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos, tipo artículo de opinión, utilizando el estadístico T-Student, para validar o refutar la hipótesis de trabajo. Luego se analizan los cambios ocurridos en

cada una de las dimensiones de la Variable Dependiente: situación de comunicación (destinatario, enunciador, contenido, propósito), Superestructura (introducción, pertinencia de las estrategias, estrategias de argumentación, conclusión) y lingüística textual (opciones de enunciación, puntuación, sustitutos (anafóricos), conectores lógicos).

4.1.1 Prueba de hipótesis.

Para realizar este análisis, se hace uso de la estadística inferencial mediante el estadígrafo T-Student con un índice de significancia del 0,05% para muestras emparejadas, tal como se presenta en la siguiente Tabla:

Tabla 7. *Prueba T-Student para medias emparejadas.*

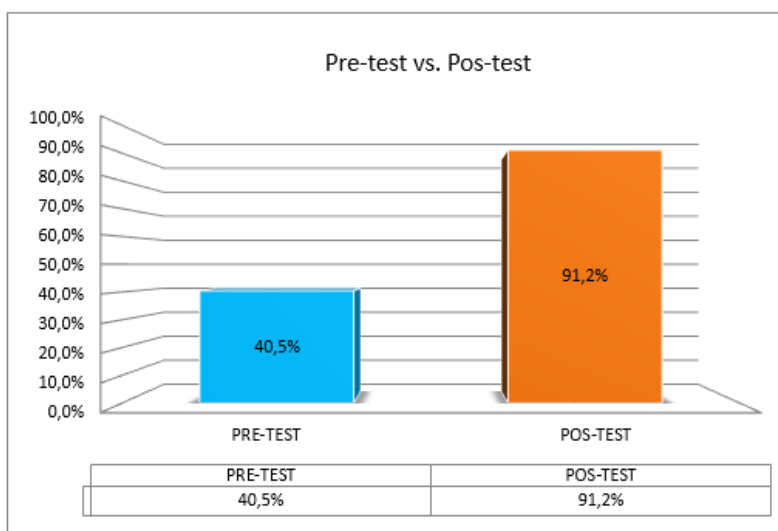
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	9,717948718	21,8974359
Varianza	13,62887989	7,41025641
Observaciones	39	39
Coeficiente de correlación de Pearson	0,1751107	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	38	
Estadístico t	-18,17186943	
P(T<=t) una cola	1,23166E-20	
Valor crítico de t (una cola)	1,68595446	
P(T<=t) dos colas	0,00000000000000000002463325	
Valor crítico de t (dos colas)	2,024394164	

Como se puede observar en la tabla anterior, el valor P (T<=t) dos colas o la significancia bilateral es de 0,00000000000000000002463325 ubicado dentro del rango de aceptación para el respectivo análisis estadístico, lo cual indica que ocurrieron cambios positivos en la producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión, en los estudiantes del grado octavo, después de

la implementación de la SD. En consecuencia, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis de Trabajo, es decir, la implementación de una SD de enfoque comunicativo, mejora significativamente la producción de textos argumentativos -artículos de opinión- en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas.

A continuación, se presenta un comparativo global de los desempeños del grupo en el Pre-test y el Pos-test, respecto a la producción de textos argumentativos.

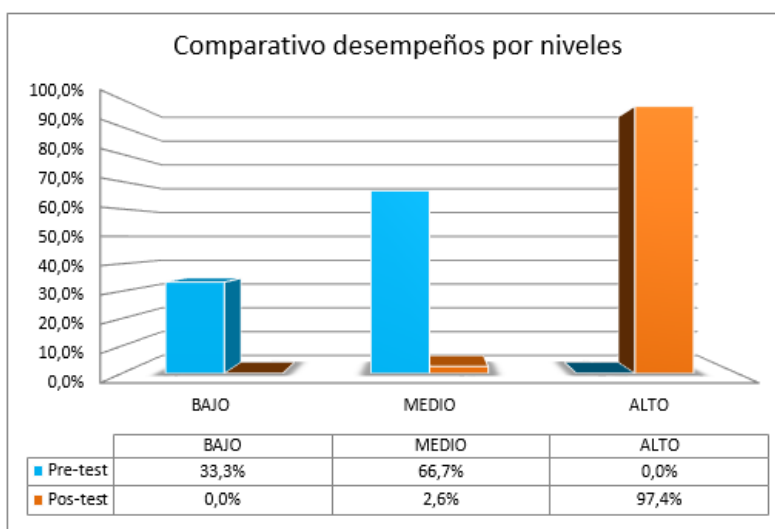
Gráfica 1. Comparativo general de los desempeños en el Pre-test y el Pos-test.



En la gráfica 1 se pueden observar los cambios en el nivel de desempeño de los estudiantes en cuanto a la producción de textos argumentativos, pasando de un 40,5% en el Pre-test, a un 91,2% en el Pos-test, lo que evidencia una mejoría del 50,7%. Confirmando así avances en la producción de textos argumentativos, lo cual puede explicarse desde la incidencia de una secuencia didáctica que parte del contexto y las necesidades e intereses de los estudiantes, e involucra otros medios de difusión como la prensa escrita.

De manera concreta, la siguiente gráfica muestra la movilidad de los estudiantes por los diferentes niveles propuestos en la investigación (bajo, medio y alto) durante el Pre-test y el Pos-test, en relación con las dimensiones de la variable dependiente.

Gráfica 2. Comparativo general de los resultados en los niveles en el Pre-test y el Pos-test



Los resultados presentados en la gráfica 2 muestran que los estudiantes pasaron, en su gran mayoría, del nivel bajo y medio al nivel alto. De manera específica, en el Pre-test ningún estudiante se ubicó en el nivel alto, el 33,3% lo hace en el bajo, y un 66,7% en el nivel medio, lo cual indica que los estudiantes no tenían claro qué implicaba construir un texto argumentativo, concretamente un artículo de opinión, presentando dificultades para decir lo que pensaban ante una problemática social que los involucraba directamente y, aunque en la consigna estaba claro el posible destinatario (una directiva de la institución), este no se podía rastrear en el escrito, de tal manera que no se hacían ajustes en el vocabulario y las expresiones utilizadas, ni se tenía en cuenta la lógica argumentativa. Esta situación cambia en el Pos-test ya que, luego de la intervención con la secuencia didáctica, un 97,4% de los estudiantes se ubica en el nivel alto y sólo el 2,6% restante lo hace en el nivel medio, lo cual indica que los estudiantes lograron

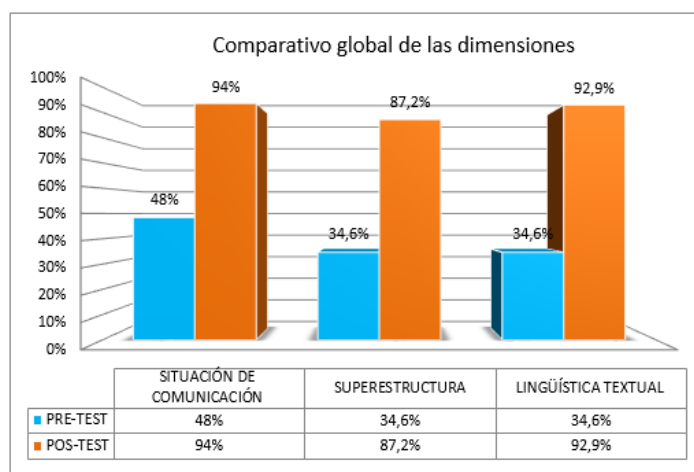
comprender qué es un texto argumentativo tipo artículo de opinión y están en la capacidad de producirlo, atendiendo a las especificidades de la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

En términos generales, estos resultados indican que cuando se diseñan actividades articuladas en torno a un objetivo de producción, en el marco de secuencias didácticas, estas resultan ser apropiadas para potenciar los aprendizajes de los estudiantes, generando cambios positivos en sus desempeños. De hecho, cuando su diseño parte de sus intereses de aprendizaje, en situaciones específicas de comunicación con destinatarios reales, se puede mejorar de forma significativa la actividad de composición escrita, tal como fue reportado en las investigaciones de Avilés (2012), Montenegro (2013), Villa y Erazo (2017), y en los planteamientos de Camps y Dolz (1995).

En la siguiente gráfica se muestran los cambios generales en cada una de las dimensiones de la variable dependiente: situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

4.1.2 Dimensiones.

Gráfica 3. Comparativo general de los resultados de las dimensiones en el Pre-test y el Pos-test.



En la gráfica 3, se evidencia que en todas las dimensiones hubo transformaciones positivas, sin embargo, las de mayores avances ocurrieron en la Lingüística Textual y la Superestructura; y la de menores avances fue la Situación de Comunicación.

En cuanto a la dimensión que mayores transformaciones presentó *“Lingüística textual”*, durante la producción de artículos de opinión en el Pre-test, los estudiantes presentaban dificultades en el uso de marcas textuales que dieran cuenta de la subjetividad en sus escritos, y también en el uso de signos de puntuación y conectores para establecer relaciones lógicas entre los enunciados de sus textos, en los cuales se evidenciaba ausencia de pronombres y grupos nominales como recursos semánticos para dar sentido al texto evitando la repetición. Estas dificultades pueden explicarse desde el énfasis que hace la escuela en los aspectos gramaticales, al suponer que si el estudiante reconoce los componentes del lenguaje, estará capacitado para comunicarse de manera competente (Lerner, 2001; Avilés, 2012; Bolívar y Montenegro, 2012).

Sin embargo, luego de la intervención con la secuencia didáctica esta situación se transforma, ya que en los resultados del Pos-test se evidencia un aumento de 58 puntos porcentuales en relación con el Pre-test, pues los estudiantes lograron comprender y expresar en su textos, las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel del conjunto del texto, evidenciando en sus escritos el uso pertinente de la puntuación, de los conectores lógicos y sustitutos, es decir, los estudiantes están en la capacidad de producir artículos de opinión en los que se hace uso adecuado de adjetivos y adverbios, a partir de los cuales valoran y hacen apreciaciones personales sobre la problemática escolar de la que escriben; también incluyen signos de puntuación y conectores lógicos a partir de los cuales establecen relaciones coherentes entre los argumentos que presentan sobre la problemática.

En relación con la “*Superestructura*”, en el Pre-test los estudiantes no reconocen la lógica estructural de un artículo de opinión, pues sus escritos adolecen de una introducción en la que presenten el tema, una tesis con la que definan su posición frente a la problemática escolar, unos argumentos que sustenten y defiendan la tesis que presentan, y una conclusión con la cual cerrar el texto, en relación con la tesis. Estas dificultades seguramente se debieron a que, en general los textos argumentativos no son trabajados de manera sistemática en el aula (Álvarez, 1997), y mucho menos el artículo de opinión, el cual, a diferencia de los textos narrativos y expositivos, tiene una lógica superestructural diferente, poco conocida por los estudiantes, tal como ha sido planteado por Cortés et al (2014), lo cual seguramente incidió en los bajos desempeños evidenciados.

Sin embargo, la situación se transforma en el Pos-test, en el que se reporta un aumento del 52,6 puntos porcentuales, lo que indica que los estudiantes, después de la intervención con la secuencia didáctica, lograron reconocer la superestructura del artículo de opinión y producir uno sobre la problemática escolar de su interés, en el que expresan su opinión sustentada en argumentos, que dan cuenta de cierta experticia en el tema, y una conclusión con la cual se daba un cierre. Estas transformaciones demuestran que, tal como sostiene Canals (2007), la producción escrita en el aula debe estar relacionada con temas específicos del contexto, lo cual requiere del dominio de textos de tipo argumentativo, pues a través de ellos se promueven en los estudiantes habilidades de pensamiento social que favorecen el desarrollo de una posición crítica frente a las situaciones propias del entorno, se construya un conocimiento más racional, un discurso mejor constituido y se fomente la participación activa de los niños y jóvenes.

De otra parte, si bien la dimensión “*Situación de comunicación*” fue la de menor variación entre ambas pruebas, es claro que era la que mejores desempeños mostraba en el Pre-test. Esta

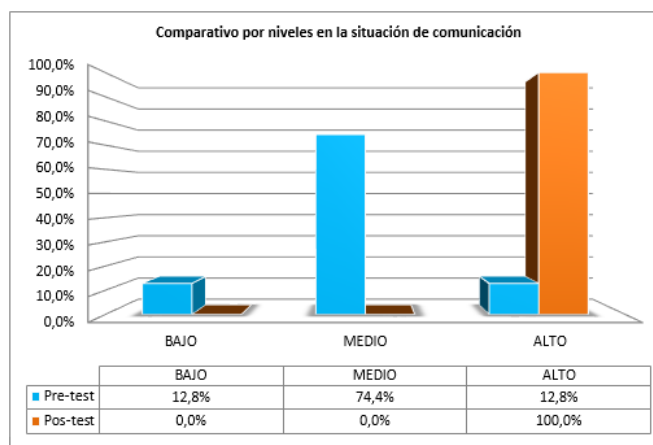
situación implica que los estudiantes ya tenían conocimientos sobre: autor, destinatario, contenido y propósito, seguramente porque durante la lectura de textos, especialmente narrativos o expositivos, es habitual empezar identificando, en muchas ocasiones transcribiendo, el autor, las ideas generales del contenido y algunos comentarios desde la subjetividad del estudiante respecto a lo leído. Sin embargo, el trabajo con artículos de opinión exige ir más allá de las posibilidades que brindan actividades como estas, puesto que reconocerse como productor de este tipo de texto, requiere estar en capacidad de tejer una serie de argumentos sobre una problemática, poniendo en juego diversas estrategias discursivas, cognitivas, y conocimientos para convencer al lector respecto a posición que se defiende.

Ahora bien, aunque los resultados de Pos-test evidencian un avance de 46 puntos porcentuales, en relación con el Pre-test, este valor no es tan alto como el reportado en las anteriores dimensiones, seguramente porque los estudiantes requieren ampliar sus comprensiones sobre los componentes de la Situación de Comunicación, especialmente el destinatario y el propósito, en los que se ponen en juego la intención comunicativa con respecto a la imagen del posible lector.

4.1.2.1 Situación de comunicación.

A continuación, se presenta los desempeños de los estudiantes en la dimensión Situación de Comunicación, contrastando los resultados del Pre-test y el Pos-test.

Gráfica 4. Resultados de los desempeños en la Situación de Comunicación.



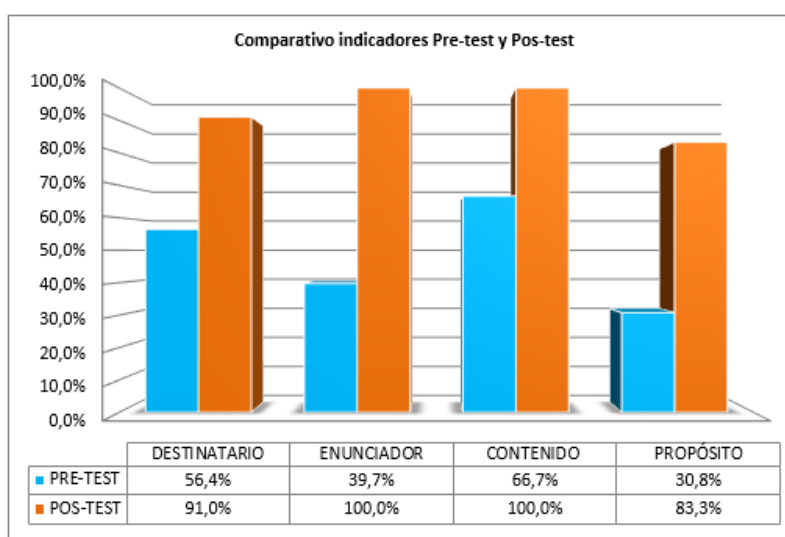
En la gráfica No. 4 se puede observar que en el Pre-test el 74,4 % de los estudiantes se ubica en el nivel de desempeño medio, 12,8% lo hacen en el bajo, y el mismo porcentaje de estudiantes se ubican en el nivel alto. La situación cambia en el Pos-test, luego de la intervención con la secuencia didáctica, pues el 100% se movilizan al nivel alto de desempeño.

Así pues, parece que la implementación de la secuencia didáctica pudo haber incidido no solo en que los estudiantes mejoraran sus comprensiones acerca de las implicaciones de la situación de comunicación, sino que también la identificaran como el marco que configura la producción y hace de ella una oportunidad para expresarse sobre diferentes situaciones. De esta manera, se asume el escritor como un enunciador que tiene un asunto sobre el cual pronunciarse (para este caso implicó la construcción de argumentos sobre una problemática escolar, sentida y evidenciada por ellos mismos) frente a un lector del cual ha creado una imagen, como enunciatario, con una finalidad: convencerlo sobre la existencia de la problemática y de su posición frente a ella. Así, el trabajo desde la secuencia didáctica tal como plantea Camps (2003), permite a los estudiantes descubrir la funcionalidad de los escritos en situaciones de

comunicación. Y como plantea Lerner (2001) hacerse conscientes de la escritura como un instrumento para repensar la realidad.

Ahora bien, configurar los componentes de la situación de comunicación, es un proceso complejo para el escritor, en el que los estudiantes también demostraron grandes avances, por ello a continuación, se presentan las transformaciones en los indicadores que conforman dicha situación (Destinatario, Enunciador, Contenido y Propósito).

Gráfica 5. Resultados globales de los desempeños, en el Pre-test y Pos-test, en cada uno de los indicadores de la Situación de Comunicación.



Tal como evidencia la gráfica No. 5, cada uno de los indicadores de la Situación de Comunicación, evidenció transformaciones positivas en los desempeños de los estudiantes en el Pos-test con relación al Pre-test. Ahora bien, aunque todos los indicadores mejoraron, los mayores cambios se observan en el *Enunciador* con un avance de 60.3 puntos porcentuales; mientras que los menores avances se reflejaron en el *Contenido*, que tuvo una mejora de 33.3 puntos porcentuales.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones (*Enunciador*), durante la primera escritura del artículo de opinión en el Pre-test, la mayoría de los estudiantes, si bien parecen conocer una problemática institucional, no evidencian en sus escritos experticia en el manejo del tema sobre el que escriben, por tanto no asumen la postura de un enunciador informado que puede posteriormente, con sus argumentos, convencer a los directivos de hacer algo respecto a la problemática institucional. Así pues, los estudiantes no lograron producir un artículo de opinión en el que se posicionaran como enunciadores que, desde una postura crítica, fundamentan sus opiniones con argumentos que dieran cuenta de cierta experticia sobre la problemática escolar que enmarcaba su producción. Su postura como enunciador fue la de un estudiante que enumera una serie de problemas, y que no parece estar informado sobre sus orígenes, soluciones o implicaciones, de tal manera que parece espectador intuitivo de lo que sucede en su institución. Esta situación puede explicarse dadas las escasas posibilidades que tienen los estudiantes de posicionarse como escritores capacitados para determinar y seleccionar la información pertinente según la intención comunicativa y el posible lector (Hymes, 1996).

Frente a estas dificultades, durante el desarrollo de la SD se realizaron diversas actividades que permitieron a los estudiantes asumirse como autores expertos en la temática sobre la cual escribían. Así pues, el trabajo se orientó (a partir de la identificación de los intereses y necesidades de los estudiantes, sus voces, sus inconformidades y/o sus criterios frente a las problemáticas de la institución) hacia: el análisis de textos expertos, para identificar de qué manera los autores se posesionaban como expertos frente al tema que abordaban; el reconocimiento de la necesidad de investigar sobre aquello de lo que se va a escribir, para poder posicionarse como un experto, poniendo en juego la hipótesis planteada por Camp (2003) que se

lee para escribir; reconocer la necesidad de asumirse como escritor y entender la escritura como un proceso que requiere planear el texto y hacerse una imagen del posible lector.

Así, por ejemplo, en la sesión 4 llamada: “Se lee para escribir”, se buscaba, a partir de la lectura del periódico, generar una opinión sobre la realidad del país, para lo cual, en entornos de interacción grupal entre pares, los estudiantes debían seleccionar un artículo y buscar en él índices textuales que permitieran responder y sustentar preguntas como: ¿Quién lo escribió? ¿A quién va dirigido? ¿Cuál es el propósito del texto? y ¿A quién le puede interesar este tipo de texto?, al finalizar este análisis, los estudiantes realizan este mismo procedimiento, pero desde un tema que les afectara, esto es, una problemática institucional igual o diferente a la empleada en el Pre-test. Actividades como estas permitieron que los estudiantes comprendieran que los autores utilizan cierto tipo de léxico y estrategias argumentativas, estudian sobre un tema, asumiendo una postura, para escribir sobre él y, en consecuencia, dar mayor sustento a los propios artículos de opinión, al plasmar en ellos una posición más clara y creíble, esto es, concretan un estatus como enunciadores, tal como mencionan Marincovich, Moran y Vergara (1996).

Todo lo anterior permitió concebir la escritura, más allá de una simple tarea para ser calificada por el docente, como una herramienta que posibilita posicionarse como autores que producirían un artículo de opinión desde una situación real, vivida por ellos mismos y, en tal sentido, comprenderla como un proceso con fines sociales, tal como sostienen Álvarez y Ramírez (2006), Avilés (2012), y Bolívar y Montenegro (2012).

En cuanto al indicador *Contenido*, el cual, como se mencionó anteriormente, fue el de menores transformaciones (Ver gráfico 5), es importante resaltar que en el Pre-test fue el indicador que evidenció los mejores desempeños, seguramente por dos razones: primero, porque

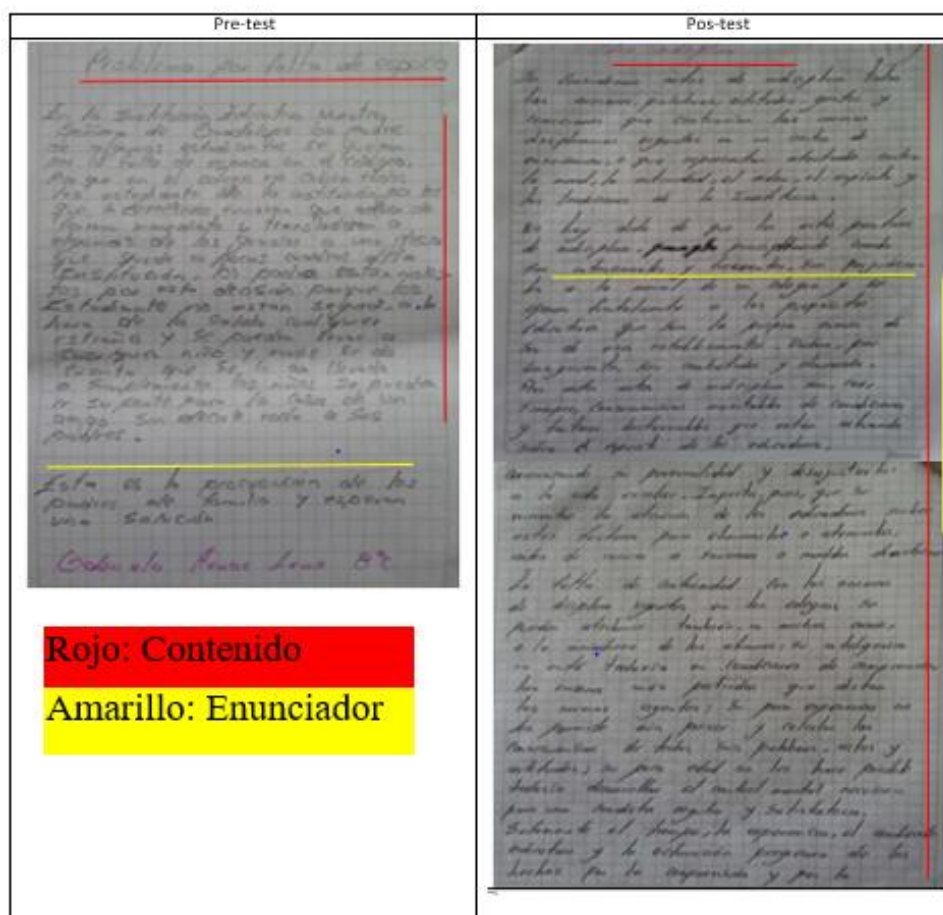
en la consigna era claro el contenido sobre el que desarrollarían el escrito, y segundo, porque en el aula de manera habitual se llevan a cabo actividades que implican dar cuenta del contenido de los textos que abordan, especialmente narrativos y expositivos, a partir de consignas como realizar un resumen de las ideas más importantes del texto o exponerlas al resto de la clase. Sin embargo, la comprensión del contenido de un texto va mucho más allá de los alcances de este tipo de actividades, máxime cuando se trata de producir un texto argumentativo, en el cual predomina un contenido que se desarrolla desde la presentación lógica y fundamentada de los argumentos (Toulmin, citado por Martínez, 2001). Así pues, durante el Pre-test, aunque sus escritos contenían problemáticas, los estudiantes no lograban profundizar en una de ellas, sino que desviaban la atención a otras situaciones, sacando del foco principal al lector. Esta situación refleja que los estudiantes no tenían claridad para describir y argumentar sobre una problemática particular de la institución.

Los desempeños se transformaron durante la intervención, seguramente porque se diseñaron actividades en las que los estudiantes discutían sobre sus necesidades e intereses, en actividades lúdica como la elaboración de varios stands de fábricas que producían diferentes tipos de textos argumentativos, posteriormente se procedió a realizar el análisis del contenido de cada texto y encontrar las características propias para cada uno y, además, porque los estudiantes empezaron a identificar la necesidad de leer diferentes textos que les permitieran ampliar sus ideas sobre la problemática institucional y así construir un artículo de opinión propio, siendo esta la manera de sustentar lo que se escribe y defender las ideas allí plasmadas. Así pues, después de la implementación de la SD, en los textos de los estudiantes se evidenciaba no solo una descripción detallada de las problemáticas presentes en la I.E, sino también diferentes argumentos (por analogías, autoridad, ejemplificación, datos, causalidad, generalización) cuya pretensión era

convencer a la comunidad académica en general de la existencia de dicha problemática y la necesidad de tomar decisiones al respecto.

En la ilustración No. 1, se pueden observar las producciones del mismo estudiante durante el Pre-test y el Pos-test.

Ilustración 1. Pre-test y Pos-test realizado por la estudiante No. 15.



Las producciones del estudiante permiten evidenciar un cambio en cuanto a la dimensión situación de comunicación, así, por ejemplo, en la escritura del Pre-test no se observa que asuma un rol de enunciador porque el léxico empleado no tiene en cuenta el estatus del lector, ni usa un lenguaje que evidencie manejo del tema, por lo que el contenido refleja un tratamiento superficial de la problemática sobre la que se escribe. La situación se transforma en el Pos-test,

pues el estudiante se asume como un enunciador que refleja en su escrito cierta experticia en el manejo de la problemática, el lenguaje sobre la cual se hacen argumentos de tipo causal, analógico, ejemplificación, datos, generalizador y de autoridad, con el objeto de convencer a los directivos de hacer algo al respecto, pues tal como advierte Casanny (1999) es a través del lenguaje que constantemente pretendemos influir sobre nuestros interlocutores.

Ahora bien, muchas de las dificultades que evidenciaron los estudiantes en el Pre-test, coinciden con las reportadas por Bakhtine y Bourdieu (citados por Erazo y Villa, 2017) quienes manifiestan que las relaciones enunciador - destinatario están inmersas en las relaciones sociales de poder, funciones y estatus; por consiguiente, presentan desafíos reales de comunicación, lo que representa un valor agregado en esta investigación, puesto que los estudiantes consiguieron perder el miedo a decir lo que piensan, desde una posición argumentada.

Las transformaciones mencionadas encuentran una explicación desde la misma situación que configuró la producción, así pues, la tarea integradora *“Escribir un artículo de opinión dirigido a... sobre... para ser finalmente publicado en la revista de la institución “Guadalupe deja huella” y realizar la gestión para lograr publicarlo en un periódico local”*, concreta el contexto de producción, y atenderlo exigió que los estudiantes se posicionaran como productores de textos, pero no de cualquier texto, o sin propósito claro, ni destinatarios reales como es la costumbre en la escuela (Cassany, 1999; Parodi, 2000; Lerner, 2001; Camps, 2003; Avilés, 2012), sino que debían, en primer lugar, pensar y planear qué rol y/o desde qué estatus escribirían (configurarse en un enunciador - estudiante de noveno grado, que tiene conocimientos fundados sobre una problemática escolar); en relación con lo anterior, y en segundo lugar, hacerse una imagen del destinatario, que para el caso hace referencia a un público adulto perteneciente a la comunidad académica, que por su estatus exige un vocabulario más elaborado

y unas estrategias argumentativas orientadas a su convencimiento, de forma tal que se convenciera sobre la tesis. En tercer lugar, y aunado a lo anterior, debían concretar el qué y por qué de la escritura, situación que presentaba un gran desafío, pues requería el dominio no solo del tema sino de la estructuración de lo que se diría, cómo decirlo y cuándo, para hacer una composición convincente para los destinatarios. Todo ello exigió la planeación de la escritura y por ende la toma de consciencia de la misma, situación que permitió concebirla como un proceso orientado hacia un propósito real y claro, ya sea el de convencer, persuadir u opinar.

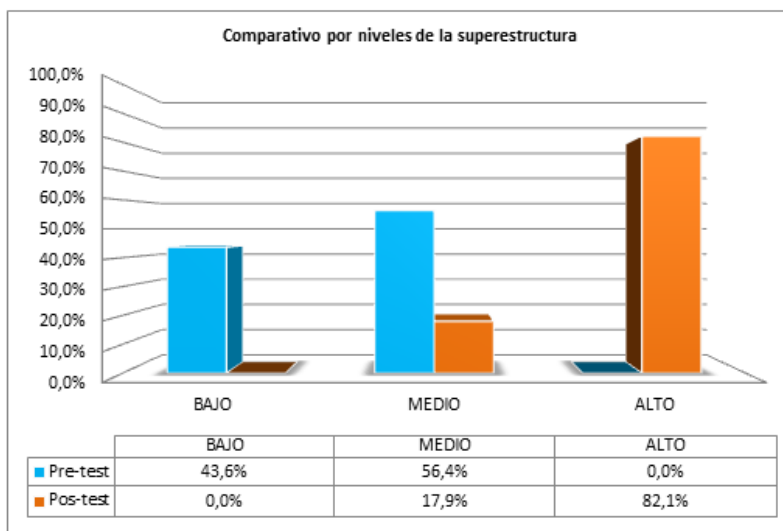
Así pues, las transformaciones evidenciadas en la dimensión Situación de Comunicación, seguramente pueden explicarse a partir de las diferentes actividades mencionadas y desarrolladas en la intervención didáctica, las cuales permitieron a los estudiantes comprender que las relaciones que se tejen entre el destinatario, el enunciador, el contenido y el propósito, son las que configuran el contexto de producción, y que su realización está condicionada por la situación real de los escritores.

4.1.2.1 Superestructura.

La dimensión Superestructura es aquella estructura subyacente, común a cada tipología, que se emplea para facilitar la comprensión, representación y aprendizaje del texto, para este caso dicha estructura está conformada por: introducción, tesis, argumentos y conclusión (Álvarez, 2010).

A continuación, se presentan los cambios en los desempeños de los estudiantes en la dimensión Superestructura, en los niveles previamente establecidos.

Gráfica 6. Desempeños en la Superestructura por niveles.



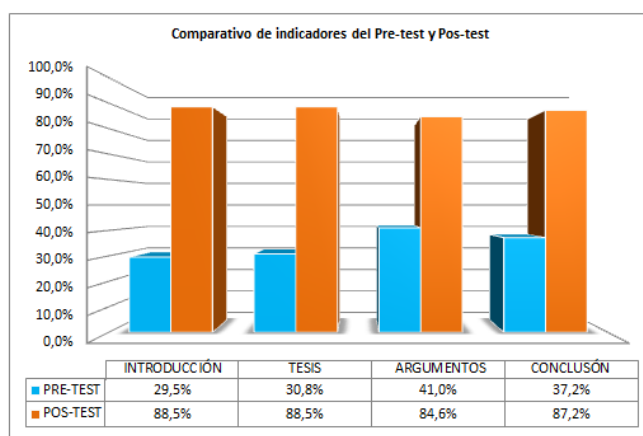
En la gráfica No. 6 puede observarse que en el Pre-test, la mayoría de los estudiantes se encuentran en los niveles medio y bajo, con un 56,4% y 43,6% respectivamente, lo cual implica que tienen dificultades para posicionarse como escritores informados sobre una problemática de su institución, producir una serie de argumentos para sustentar su posición frente a la misma, elaborarse una imagen del destinatario al que pretenden convencer y en consecuencia, emplear estrategias discursivas y un léxico adecuado para tal fin; adicionalmente, estos resultados indican que antes de la implementación de la Secuencia Didáctica los estudiantes tenían dificultades en reconocer la estructura argumentativa, de forma que en sus escritos no logran presentar una introducción, una tesis, unos argumentos que la sustenten ni mucho menos una conclusión. Situación que puede explicarse dado el poco o escaso trabajo sobre esta tipología en el aula de clase (Álvarez, 1997), al considerarla compleja y de abordaje exclusivo en los últimos grados de secundaria por lo que, al momento de escribir, los estudiantes terminan adoptando la estructura de las tipologías que más conocen, esto es, la del texto narrativo.

Esta situación cambia en el Pos-test, pues el 82,1% y el 17,9% de los estudiantes se movilizan al nivel alto y medio respectivamente, de forma que el desempeño bajo desaparece, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes logran producir un texto argumentativo que atiende a las características estructurales del artículo de opinión sobre una problemática escolar de su institución educativa.

El movimiento en los niveles de desempeño demuestra que es posible y necesario el trabajo conjunto con los estudiantes, que implique procesos de análisis, comparación, reconocimiento y composición de diversidad de textos, atendiendo su estructura organizacional, puesto que dichos procesos facilitan la comprensión, representación y aprendizaje del tipo de texto, tal como manifiestan Van Dijk (1980) y Jolibert (2002).

A continuación, se presentan las principales transformaciones en los desempeños de los estudiantes, en cada uno de los indicadores que estructuran el texto argumentativo tipo artículo de opinión: introducción, tesis, argumentos, conclusión.

Gráfica 7. Desempeños en los indicadores de la Superestructura.



En la gráfica No. 7 puede observarse que en el Pos-test acontecieron cambios positivos en cada uno de los indicadores de la dimensión Superestructura, con relación a los resultados del

Pre-test. Sin embargo, los mayores cambios se reportaron en el indicador Introducción, el cual pasa de 29,5% en el Pre-test a 88,5% en el Pos-test, reflejando un avance de 59 puntos porcentuales; mientras que los menores cambios ocurrieron en el indicador Argumentos, con un aumento de 43,6 puntos porcentuales.

Respecto a la *Introducción*, que consiste en presentar el tema y disponer al receptor para admitir una tesis (Álvarez, 2005), en el Pre-test el 70,5% de los estudiantes no lograron incluir en sus textos un apartado inicial en el que presentaran el tema, en este caso la problemática escolar sobre la que hablarían a lo largo del escrito. Sin embargo, luego de implementada la secuencia didáctica, los estudiantes comprendieron que como texto argumentativo, el artículo de opinión consta de una introducción, en la cual el escritor ilustra a sus lectores sobre el tema que va a desarrollar; lograda esta comprensión, en los escritos del Pos-test el 88,5% de los estudiantes componen un primer apartado en el que logran dar cuenta de la problemática escolar sobre la que tratará el artículo.

Estos avances pueden explicarse dada la intervención con la secuencia didáctica, pues en ella se realizaron actividades en las que los estudiantes, por ejemplo, escogían los artículos de opinión que quisieran leer (analizando la forma en que iniciaban y cómo se presentaba el tema), a partir de dichas lecturas debían escribir con sus compañeros varias versiones sobre la apertura de sus artículos de opinión, para lo cual fue necesaria la producción conjunta de rejillas de evaluación que orientaran la corrección de dichas versiones, hasta lograr la composición de la introducción que se quería, la misma que debían atender a las especificidades de la tarea integradora. Lo anterior constata que el acto de escribir es un proceso en el cual los estudiantes tienen derecho a revisar y corregir, si lo que se quiere es que lleguen a ser autónomos e independientes (Lerner, 2001).

Así pues, desde estas actividades no solo se permitió que los estudiantes comprendieran que la introducción es el apartado en el que quien escribe presenta el tema sobre el que tratará su escrito, con el objetivo que el posible lector acepte la lectura del texto y la tesis que generalmente está presente en este apartado, sino que también lograron elaborar una introducción de la problemática escolar que se desarrollaría a lo largo del artículo. Con todo ello los estudiantes pudieron comprender la escritura como un proceso complejo, que requiere la planeación no solo de lo que se quiere decir, sino también de la estructura canónica que conforma el texto.

Ahora bien, el indicador *Tesis* también presentó avances importantes, dado que pasó del 30,8% en el Pre-test, al 88,5% en el Pos-test, con un avance de 57,7 puntos porcentuales. De manera concreta, en el Pre-test los estudiantes tuvieron dificultades para presentar su posición respecto a la problemática institucional dado que como se explicó en la situación de comunicación, más que una posición, lo que se planteaba era una descripción de una serie de problemáticas identificadas, en tal sentido la mayoría de los textos carecían de tesis. Frente a esta situación, durante el desarrollo de la secuencia didáctica los estudiantes analizaron sistemáticamente el contenido de diversos artículos de opinión, con el propósito de identificar la posición que asumía el escritor respecto a la temática sobre la que escribía, esto es, la tesis.

Con ello los estudiantes lograron no solo comprender la tesis como aquel contenido que evidencia la posición del escritor, sino también explicitar en su propio artículo su posición, en este caso frente a una problemática institucional. Esto implicó un trabajo metódico y sistemático durante las tres fases de la secuencia didáctica (planeación, desarrollo y evaluación). De tal manera que en un primer momento, los estudiantes debían concretar y registrar algunas de las ideas que emplearían en su artículo de opinión, por ejemplo: ¿A quién irá dirigida la tesis? ¿Cuál sería? ¿Cómo se presentaría? La concreción de estas cuestiones representó un desafío para los

estudiantes (había que indagar sobre el tema para adoptar una posición fundamentada en sus escritos), y atenderlo les ayudó a determinar y construir su posición frente a la problemática escolar que les convocaba, para convencer a comunidad académica que les leería. Ello requirió, en un segundo momento, el trabajo sistemático en la construcción de respaldos argumentativos potentes, que permitieran sustentar y ratificar la tesis, pues la misma se configura en el propósito que está detrás de toda argumentación, al representar la conclusión que se invoca (Toulmin, 1958).

Respecto a esta última, la *Conclusión*, se reportaron avances importantes, pues hubo un aumento de 50 puntos porcentuales en el Pos-test, en relación con los resultados del Pre-test. Cabe mencionar que si bien en el Pre-test el 37,2% de los estudiantes lograban presentar un apartado de cierre, generalmente este no tenía relación con la tesis, en los pocos casos, en que se presentaba tesis. La situación se modifica luego de la intervención con la secuencia didáctica, pues los estudiantes consiguen producir un texto argumentativo que responde a las características de un artículo de opinión, con un apartado que concluye estableciendo una relación con la tesis.

Estas transformaciones fueron posibles dada la orientación de las actividades de la secuencia didáctica, pues en ellas los estudiantes trabajaron no solo identificar la presencia de conclusiones y cómo lo hacían los textos expertos, sino que también, en la elaboración de la conclusión en sus propios artículos, situación que les exigió planearla, escribirla, revisarla de manera conjunta, reescribirla y volver a revisarla en función de conseguir la formulación de una conclusión pertinente para cerrar el texto en relación con la posición argumentada. En este sentido, no se trataba solamente de cerrar el escrito como habían hecho en el Pre-test, sino de concluirlo, a partir de la tesis, en función de convencer a los enunciatarios de la validez y pertinencia de la posición defendida.

En cuanto al indicador con las menores transformaciones: *Argumentos*, definido como el enunciado producido por una persona con el fin de convencer, validar o refutar una tesis (Álvarez, 2005), se evidenció que en el Pre-test el 59% de los estudiantes no consiguieron presentar argumentos de diverso tipo para sustentar la tesis que presentaban, sino que acudían a sus conocimientos de sentido común empleando un lenguaje coloquial para sustentar su posición, por lo que no puede decirse que en sus escritos fuera claro el propósito de convencer a los posibles lectores sobre la existencia de una problemática escolar. Esta situación puede explicarse dado el poco o inexistente trabajo que se hace sobre la argumentación en las prácticas tradicionales, desde las cuales las justificaciones se sustentan a partir de los conocimientos intuitivos, tal como señala Álvarez (1997).

Frente a estas dificultades, durante las sesiones de la SD, se realizaron diversos conversatorios, que exigían a los estudiantes indagar sobre el tema motivo de discusión, asumir una posición y argumentarla con el objeto de convencer a sus compañeros de dicha posición. Desde este enfoque se reafirma el valor de la argumentación, pues tal como manifiestan Camps y Dolz (1995): “La razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores o adversarios de su valor” (p. 5).

En el caso de la producción del artículo de opinión, las actividades realizadas en el proceso de planeación se orientaron a que los estudiantes en primer lugar, indagaran en diversas fuentes acerca de la problemática sobre la que escribirían así, por ejemplo, en la sesión 9 la consigna era investigar acerca del tema, mirando qué autores habían hablado al respecto y quiénes más se enfocaban en él (jóvenes, universitarios, adultos, empresarios...), para ello acudían a diferentes fuentes y empleaban algunas técnicas e instrumentos (internet, encuesta a los estudiantes,

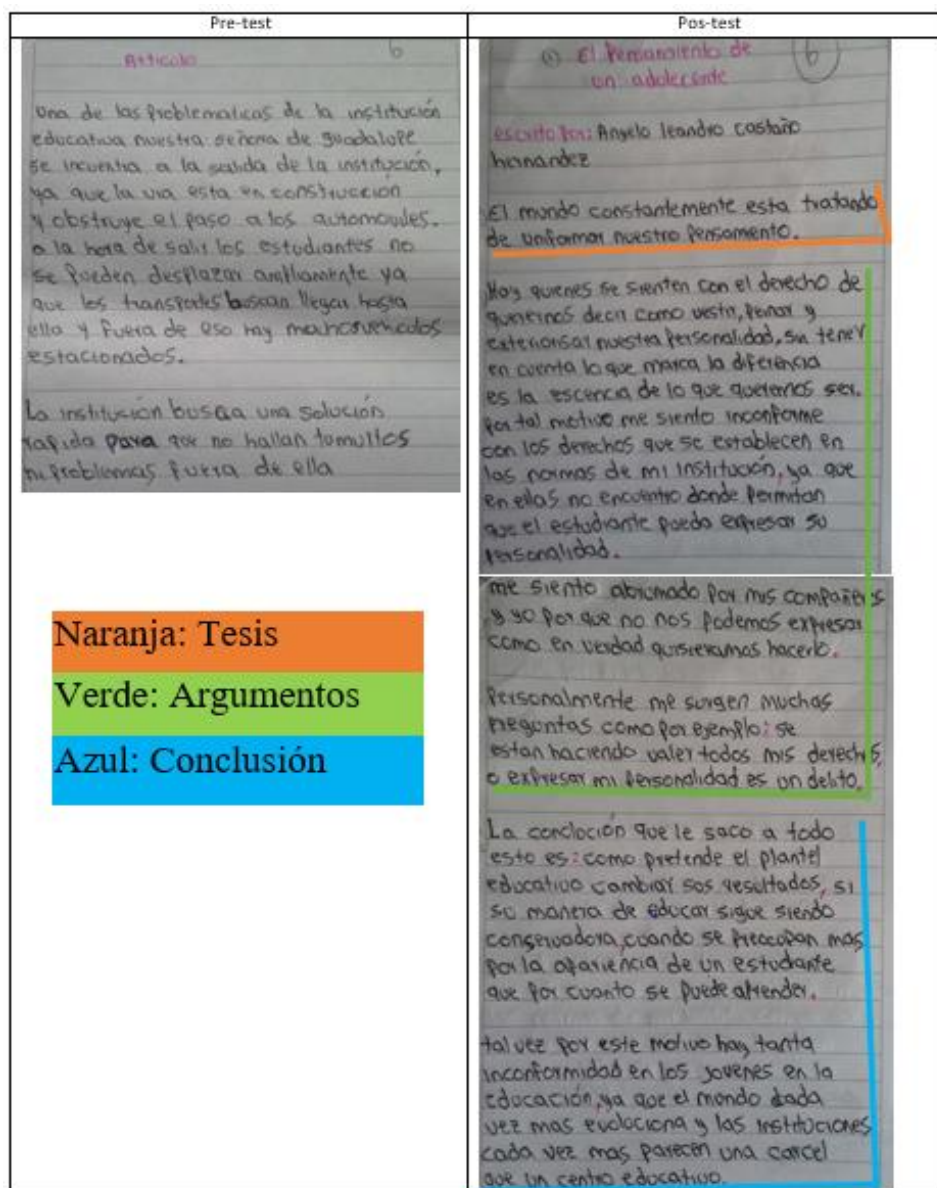
consultar a los administrativos). En segundo lugar, que tomaran una posición clara frente a dicha problemática (tesis), la cual debía ser escrita y comentada con sus compañeros para ser evaluada. En tercer lugar, que construyeran diversos tipos de argumentos para defender su tesis, y en consecuencia convencer a la comunidad educativa (para lo cual fue necesaria la co-construcción de rejillas de coevaluación a partir de las cuales determinar el cumplimiento de dicho propósito), de tal manera que el producto pudiese ser convencerla de resolver dicha problemática.

Desde esta perspectiva, se constata que cuando los estudiantes leen para escribir (Camps, 2003) y escriben para resolver problemas (Caro et al., 2009) y para aprender, pueden mejorar sus desempeños, potenciar sus habilidades, posicionarse como escritores informados y encontrar en la escritura una herramienta para dar a conocer su posición frente a las situaciones que les conmueven, que en este caso implica visibilizar una problemática escolar, y la posición del estudiante al respecto.

En suma, las transformaciones en la dimensión Superestructura confirman que es necesario y pertinente el trabajo con tipologías argumentativas, desde una propuesta de enseñanza que capacite a los estudiantes para expresar sus opiniones, no solo desde la oralidad, sino también desde la estructura de la argumentación escrita (Camps y Dolz, 1995), que les permitan a los estudiantes asumir posturas críticas (tesis) y defenderlas de manera argumentada, en una sociedad que constantemente intenta influir, persuadir y convencer.

En el siguiente ejemplo, se puede observar las transformaciones que ocurren en los estudiantes cuando se trabaja de forma intencionada sobre los aspectos superestructurales del texto en contexto:

Ilustración 2. Pre-test y Pos-test realizado por la estudiante No.6



En la Ilustración No. 2 se observa que si bien el estudiante en el Pre-test presenta una problemática que afecta a la institución, en su escrito no se evidencian claramente los elementos superestructurales del artículo de opinión, esto es, no presenta una introducción, no explicita una postura definida (tesis), sin embargo, con cierto grado de dificultad, logra presentar unos argumentos de diverso tipo (ejemplificación, causalidad, autoridad) que sirven de sustento para resaltar la existencia de la problemática. La situación se transforma en la escritura del Pos-test, pues el estudiante logra construir un artículo de opinión en el que se evidencia con claridad cada

uno de los elementos que conforman la superestructura de este tipo de texto argumentativo, así, incluye un apartado introductorio en el que menciona el tema, y allí mismo presenta la tesis que da cuenta de la posición que asume respecto a la problemática sobre la que escribe; asimismo elabora una serie de argumentos de diverso tipo (causalidad, ejemplificación, datos, autoridad) que sustentan la posición con la que pretende convencer a la comunidad académica de la existencia de dicha problemática y de eventualmente atenderla; finalmente, el estudiante logra incluir un apartado en el que concluye estableciendo relación con la tesis que planteó.

Transformaciones como estas, ratifican que sí es posible darles a los estudiantes la oportunidad de participar de forma activa en propuestas de enseñanza que les permitan construir conocimientos útiles y necesarios para posicionarse como escritores informados, que encuentran en la argumentación mecanismos potentes para pensar, ejercer la ciudadanía y erigirse como sujetos políticos que transforman y reconstruyen los contextos en los que participan (Pérez, 2004).

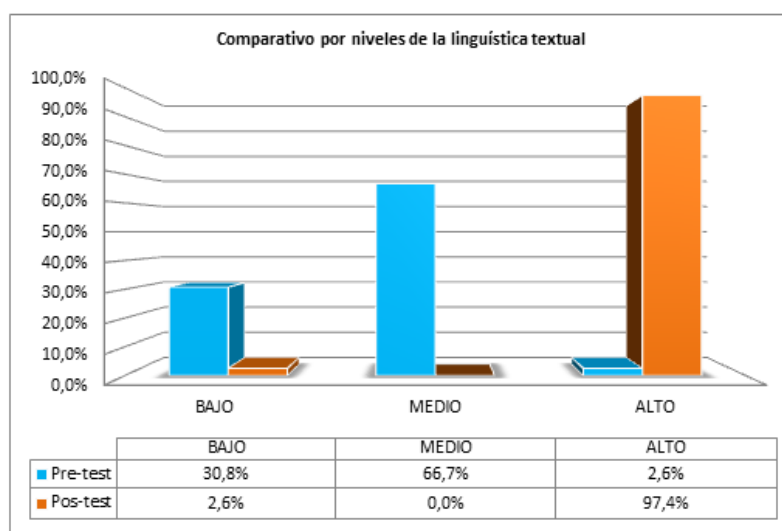
Para cerrar, es de resaltar que los avances mencionados seguramente no hubiesen sido posibles sin procesos sistemáticos de planeación sobre la temática que escribirían y la manera de presentarla: tesis, tipos de argumentos y conclusión, para dar respuesta a la tarea integradora (escribir un artículo para...). Posteriormente la escritura de lo planeado llevó a procesos de co-evaluación y heteroevaluación, con rejillas construidas colaborativamente, que permitieran co-evaluar lo planeado en función de reescribir y publicar, situación que permitió mejorar los escritos y hacer de ellos unas producciones orientadas desde un propósito comunicativo real: convencer a una comunidad académica de atender una problemática escolar, desde la lógica estructural del artículo de opinión.

4.1.2.3 Lingüística textual.

La dimensión lingüística textual se compone de modalizadores, conectores, sustitutos y puntuación, los cuales, dentro de la producción textual, permiten expresar y afianzar la subjetividad e intencionalidad del escritor, desde la tipología planteada, esto es, el texto argumentativo (artículo de opinión).

En la siguiente gráfica se pueden observar las transformaciones en los niveles de desempeño de la dimensión Lingüística Textual, en la prueba Pos-test en relación con el Pre-test.

Gráfica 8. Desempeños en la Lingüística Textual por niveles.



En la gráfica No. 8 se observa que durante el Pre-test el 30,8% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo de desempeño, el 66,7% lo hace en el nivel medio y únicamente el 2,6% de los estudiantes se posicionan en el nivel alto. Estos desempeños se deben a que en la primera escritura los estudiantes no utilizaban o lo hacían con dificultad, los elementos formales de un escrito, esto es: conectores lógicos, signos de puntuación, sustitutos anafóricos y modalizadores.

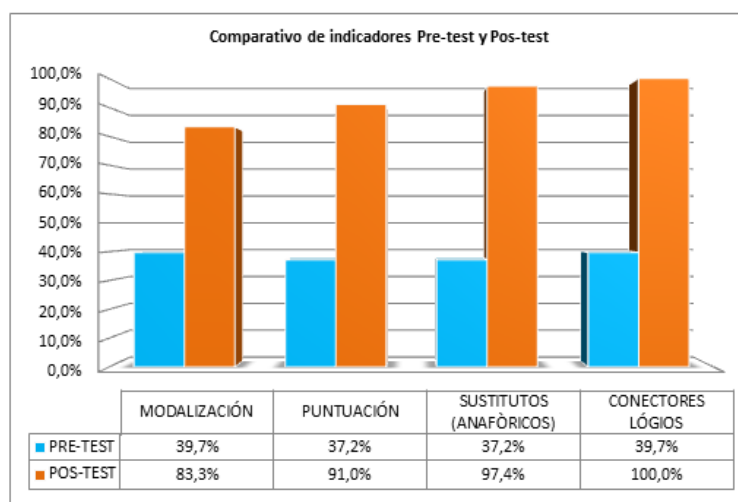
Esta situación cambia luego de la intervención con la secuencia didáctica, pues en los escritos del Pos-test el 97,4% los estudiantes consiguen hacer un uso lógico de los elementos de la lingüística textual, al producir un texto argumentativo coherente y cohesionado, en el que hacen

uso adecuado de adjetivos, adverbios y sustitutos, al igual que de signos de puntuación y conectores acorde con su función lógica. Así pues, el conjunto del texto logra atender a la estructura lingüística de un artículo de opinión.

Estas transformaciones demuestran que cuando se escribe desde una situación de comunicación real, con destinatario claramente identificable, los estudiantes se muestran no solo más dispuestos a escribir sobre ella, sino también cuidan más de los aspectos formales, que pueden hacer que mejore la calidad del texto y no se pierda su intencionalidad.

Estos alcances pueden apreciarse de manera más detallada, observando las principales transformaciones acontecidas en cada uno de los indicadores de la dimensión.

Gráfica 9. Desempeños en los indicadores de la Lingüística Textual.



En la gráfica No. 9, se observa que si bien todos los indicadores evidenciaron cambios positivos en el Pos-test con relación a los resultados del Pre-test, los cambios más importantes sucedieron en el indicador *conectores lógicos* con un avance de 60,3 puntos porcentuales, pasando de 39,7% en el Pre-test al 100% en el Pos-test; mientras que los menores cambios se reportaron en el indicador *Modalización*, con una mejoría de 43,6 puntos porcentuales.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones positivas, esto es, *Conectores lógicos*, en el Pre-test el 39,7% los estudiantes usaban pocos conectores y con dificultades respecto a la función de los mismos. Así, incluían en sus escritos un solo tipo de conector, generalmente de adición simple, por ejemplo: “y”. Estas debilidades pueden deberse a una enseñanza basada en los contenidos gramaticales, pues no se aprenden en una situación discursiva real, sino que se abordan como un listado de palabras inconexas que se espera el estudiante memorice, desde el supuesto que dicha acción le capacita para emplearlas, posteriormente de forma lógica en sus escritos, cuando lo que realmente ocurre es que el estudiante no pueda atribuirles sentido, termine por olvidarlas y no las use de manera adecuada en un texto completo.

Frente a estas dificultades, en la secuencia didáctica se planearon y desarrollaron actividades que permitieron a los estudiantes profundizar en el uso de conectores, así, por ejemplo, durante la sesión 6 se les hizo entrega de un texto y una lista de conectores para que con ellos lo transformaran sin cambiarle el sentido, situación que les exigió, analizar los conectores y evaluar su pertinencia para conservar el sentido lógico del texto, como se observa en la siguiente ilustración:

Ilustración 3. Texto para reemplazar conectores.

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRANSFORMADO POR UN CONECTOR
Ejemplo: Pues no: no han aprendido nada. Como lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empecinados en que esa guerra es buena.	1. Pues no: no han aprendido nada. Así lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empecinados en que esa guerra es buena. 2. Pues no: no han aprendido nada. Ya que lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empecinados en que esa guerra es buena. 3. Pues no: no han aprendido nada. Pues lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empecinados en que esa guerra es buena. 4. Pues no: no han aprendido nada. De este modo lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empecinados en que esa guerra es buena.

En la escritura del propio artículo de opinión, el trabajo sobre los conectores lógicos requirió, en primer lugar, pensar cómo convencer a la comunidad académica de la posición que sustentaban; en segundo lugar, exigió la planeación de lo que se quería escribir, cómo se haría, qué orden tendría, cómo se relacionaría, etc.; en tercer lugar, demandó la escritura y posteriores revisiones en las que se examinó el empleo adecuado de los conectores lógicos en función de la progresión temática.

El indicador *Puntuación* también evidenció cambios importantes (Ver Gráfica 9), así en el Pre-test el 62,8% de los estudiantes no incluía signos de puntuación de ningún tipo en sus textos y el 37,2% de ellos que los utilizaban no lo hacían acorde con su función. La situación se transforma en el Pos-test, pues la mayoría de los estudiantes, el 91%, evidencian en sus escritos el uso de signos de puntuación acorde con su función.

Estos resultados seguramente se deben a que durante la intervención con la secuencia didáctica, los estudiantes participaron en actividades que les ayudaron a comprender la relevancia de la puntuación en la construcción de relaciones lógicas al interior de un texto. Así, por ejemplo, durante la sesión 6, se realizaron diversas actividades como por ejemplo: “Lectura de un testamento”: se les entregó un testamento que tenía varios beneficiarios potenciales, pero que no contaba con signos de puntuación; el trabajo de los grupos implicaba asumir el rol de alguno de los beneficiarios e incluir la respectiva puntuación de acuerdo a los intereses de este. Otra actividad fue “La lectura sin puntuación”, mientras cada estudiante tenía su copia del texto, el docente lo leía sin respetar la puntuación; el trabajo implicaba reflexionar sobre lo que sucedía cuando se omitía algún signo de puntuación, y sugerir con argumentos la puntuación que debería ir. A partir de estos ejercicios, se generó un diálogo sobre la necesidad e importancia de la

puntuación para la producción de escritos claros y entendibles, que no den lugar a la ambigüedad o la pérdida de sentido.

Frente a la escritura de su propio artículo, incluyeron en los procesos de revisión colaborativa los signos de puntuación para establecer relaciones lógicas entre las proposiciones del texto, que contribuyeran en la coherencia del mismo (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Ahora bien, respecto al indicador con las menores transformaciones, *Modalizadores*, esto es, el uso de marcas textuales como adjetivos o adverbios efectivos, que permiten evidenciar el grado de subjetividad del texto, se observa que en el Pre-test el 60,3% de los estudiantes no lograban construir y registrar en su primera escritura una posición personal y argumentada acerca de la problemática escolar sobre la que escribían, situación que puede explicarse, tal como sostienen Bolívar y Montenegro (2012), dado que “la escuela está más concentrada en el aprendizaje de conocimientos e informaciones particulares, que en la formación de individuos con mayor capacidad para inducir, argumentar y deducir” (p.93).

Frente a este resultado, durante la secuencia didáctica se desarrollaron actividades que permitieran a los estudiantes identificar la modalización y reconocer su importancia en los escritos, con actividades como retomar un párrafo del texto para organizarlo de tal manera que expresara la misma idea, pero dirigido a una persona concreta (sobrino, amigo o abuelo). Los párrafos del texto fueron divididos de la siguiente manera:

Ilustración 4. Artículo de opinión dividido por párrafo. Sesión 6.

Opinión **ANTONIO CABALLERO** | 2016/04/30 00:00

1. El remedio y la enfermedad

Esa legalización de la droga por la cual no quiere abogar Santos, ni nadie que tenga responsabilidades políticas, es justamente la única política que puede empezar a resolver el problema.

Deberían haber aprendido algo los dirigentes políticos del mundo al cabo de casi 60 años de fracasos de la guerra contra las drogas: cada vez se producen y se consumen más variadas y en mayor cantidad, y aumentan sin cesar la muerte y la corrupción que genera su prohibición. Pues no: no han aprendido nada. Como lo acaban de reiterar en la "sesión especial" de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empeñados en que esa guerra es buena. Y en que es dentro de sus pautas, dictadas en las convenciones internacionales de hace más de medio siglo –medio siglo de prohibición, y en consecuencia de mafias criminales: criminales no por violar la prohibición, sino por todos los asesinatos y sobornos que se necesitan para violarla–, donde debe solucionarse el asunto.

2. Algunos, cuando ya no están en el poder, descubren de repente que esa guerra que libraron con entusiasmo era mala. Son conversos tardíos, como Gaviria en Colombia, como Calderón en México, como Chirac en Francia. Otros en cambio, que antes de llegar al poder creían que era una guerra mala, se convirtieron al revés: como Barack Obama en los Estados Unidos. No sabemos qué pensaban antes al respecto los gobernantes de países teocráticos, autocráticos o burocráticos, como el Irán, la China o Cuba. Pero ahora, cuando mandan, si se sabe: creen que la guerra es buena en sí misma, aunque haya fracasado. Solo uno o dos –pájaros raros– se han distinguido del rebaño por declarar, desde el poder, que esa guerra perdida es mala: el presidente Juan Manuel Santos, de Colombia, y el expresidente de Guatemala Otto Pérez Molina. El de Guatemala fue destituido casi de inmediato y está preso, acusado de corrupción y del asesinato de un obispo. El de Colombia, cautelosamente, ha venido recogiendo velas, espantado por su propia audacia. Y en la conferencia de Nueva York que acaba de reconfirmar el apoyo universal a la insensata continuación de la guerra perdida, Santos quiso dejar claro que su postura no es la de "abogar por la legalización", sino solo la de proponer nuevos enfoques para la prohibición: el de la salud pública, que empieza a ganar terreno, y el de los derechos humanos, que choca con el rigor punitivo de los países más intransigentes. Y un tercero, en el cual si se logró algún progreso en Nueva York y en las discusiones preparatorias de hace unos meses en Viena: la flexibilidad con que los diferentes Estados, sin llegar a denunciar las convenciones, pueden aplicar sus compromisos.

3. Pero esa legalización de la droga por la cual no quiere abogar Santos, ni nadie que tenga responsabilidades políticas, es justamente la única política que puede empezar a resolver el problema. No el problema del consumo de drogas, que es efectivamente un problema de salud pública y de libertad individual: un problema de civilización. Sino los muy numerosos problemas que nacen de la ilegalidad de las drogas. Porque, como dice el jurista Rodrigo Uprimny, investigador de *Dejusticia*, "la verdadera discusión es si las convenciones son la fuente del llamado 'problema de las drogas', pues la prohibición ha creado un mercado ilegal muy lucrativo, controlado por las mafias del narcotráfico, y además ha marginalizado y causado mayores daños a los usuarios". El problema es el remedio, no la enfermedad.

4. Hace un mes publicó la revista *Harper's* una declaración del difunto John Ehrlichman, brazo derecho del también difunto presidente Richard Nixon, promotor en 1961 de la prohibición que todavía perdura. Explicaba Ehrlichman que Nixon tenía dos enemigos: la izquierda que se oponía a la guerra de Vietnam, y los negros. Como no se los podía condenar ni por ser negros ni por protestar pacíficamente contra la guerra, el gobierno decidió "asociar a los 'hippies' con la marihuana y a los negros con la heroína, y criminalizar ambas cosas". Y preguntaba: "¿Que si sabíamos que estábamos mintiendo sobre las drogas? Claro que sí". Eso explica la mentira de entonces, pero no las que hoy, olvidada aquella guerra y cuando el presidente de los Estados Unidos no es Nixon sino un negro, siguen esgrimiendo los líderes de todos los países de la Tierra. Así que cabe una pregunta impertinente: ¿qué ganan con esa guerra perdida los gobernantes del mundo? Porque los gobernados no ganamos nada. Salvo los narcotraficantes, claro está.

Una vez organizados los párrafos, se socializaban y el resto de compañeros proponían para quién estaba dirigido, de acuerdo a lo expresado. Con actividades como esta, los estudiantes lograron comprender la importancia de la modalización entendiéndola como el elemento que permite expresar la subjetividad y la fuerza de quien escribe, su opinión personal, atendiendo a las especificidades de su lector y la situación que enmarca la comunicación.

A continuación, en la ilustración 5 se observan las principales transformaciones en un escrito, desde la lingüística textual.

Ilustración 5. Pre-test y Pos-test realizado por la estudiante No.3

Pre-test	Pos-test
<p>Escribo un texto donde explico sobre un problema actual sobre la institución educativa para ser publicado en la revista institucional o a periodico local</p> <p>Solucion</p> <p>Articulo sobre El espacio de la institución</p> <p>El caso de la institución se puede decir que es bastante interesante ya que al entrar la sede cub de leones sea visto un caos donde los alumnos de aquella sede así que los han ubicado en la Barrio Reina de guadalupe y lo que la institución tiene planeado a largo el objetivo es expandir la institución para poder ubicar los alumnos de la Parroquia en la institución y uno de los mayores problemas es las fajas de los padres de familia por la inseguridad de los barrios</p>	<p>Tema de clase en la institución</p> <p>En la institución Educativa Nuestra señora de guadalupe se esta presentando cada vez más el problema de las fajas de clase en la institución.</p> <p>El vector de la institución Educativa Nuestra señora de guadalupe Orlando esllan junto con el coordinador Gustavo Isaza. Buscan encontrar soluciones ante esta situación ya que se esta volviendo un mal hábito de los estudiantes y esto le preocupa tanto al vector y al coordinador como a los docentes.</p> <p>En la institución hicieron una encuesta a los estudiantes de por que la hacen y la respuesta mas acertada fue que no les gustaban las clases por que no eran ludicas entre otras. Podemos llegar a la conclusion de que a los estudiantes les aburren las clases por que no son ludicas. Dijo el vector Orlando esllan.</p> <p>El vector y los docentes tuvieron una reunion donde estuvieron acordando soluciones para este problema y llegaron a el acuerdo de que iban a hacer las clases mas ludicas y recreativas y buscan obtener resultados.</p>

Amarillo: Modalizadores

Verde: Puntuación

Azul: Sustitutos

Naranja: Conectores

En la ilustración No. 5 puede observarse como en la primera escritura o Pre-test, el estudiante incluye muy pocos elementos de la lingüística textual: tres signos de puntuación, cada uno en una ocasión (coma, guion y paréntesis, este último sin atender a su función lógica), un modalizador, un sustituto y algunos conectores, principalmente de aclaración y adición; esta situación puede explicarse dada la enseñanza descontextualizada y memorística de los aspectos

lingüísticos del texto, que impide a los estudiantes aprender con sentido, para aplicarlos en diversos textos.

Esto cambia luego de la intervención didáctica, pues los estudiantes comprenden la necesidad de elaborar y reelaborar el texto, con el propósito de mejorar cuestiones de estilo y de coherencia y cohesión interna. En tal sentido, los escritos del Pos-test evidencian la inclusión de todos los indicadores de la lingüística textual, así, por ejemplo, el estudiante logra insertar de forma lógica variedad de signos de puntuación (comas, puntos, comillas, guiones) y conectores (continuidad, adición, aclaración), además de sustitutos y modelizadores, que le permiten evitar la repetición y evidenciar su posición respecto a lo que escribe.

A modo de síntesis del análisis de todas las dimensiones evaluadas, puede decirse que la intervención con la secuencia didáctica permitió en los estudiantes el reconocimiento del carácter cultural del acto de escribir y la importancia de dar a conocer la posición que se asume frente a las situaciones de los contextos en los que se interactúa, para esto último se reconoce la pertinencia del aprendizaje de la tipología textual argumentativa, específicamente los artículos de opinión, puesto que se convierte en una herramienta para, de manera sustentada y clara, comunicar el propio punto de vista.

Adicionalmente, a partir del trabajo intencionado, los estudiantes comprendieron que es necesario planear el texto; escribirlo varias veces, de manera grupal e individual, cosa que no había pasado antes; y revisarlo otras tantas veces, con los compañeros y con el profesor con el fin de elaborar un texto de calidad desde su intención comunicativa. De otra parte, el profesor vivió la práctica de enseñanza del lenguaje de un modo diferente a la que estaba acostumbrado, situación que originó algunas observaciones y reflexiones. En tal sentido, a continuación, se

presenta el análisis de las prácticas de enseñanza del profesor investigador, estructurado en las tres fases o momentos de la intervención didáctica: Preparación, Desarrollo y Evaluación.

4.1 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje

En este apartado se emplea la información registrada en el diario de campo durante la implementación de cada una de las clases de la secuencia didáctica, la cual se analiza a partir de las categorías de la práctica pedagógica reflexiva que son: Percepción, Auto cuestionamiento, Rupturas, Toma de decisiones y Descripción, las cuales fueron definidas de manera conjunta en II cohorte de la investigación en didáctica del lenguaje de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Las tres fases que estructuran el desarrollo de la secuencia didáctica, y de este apartado, se compone de 13 sesiones (en adelante, S) desarrolladas en 40 clases (en adelante, C)¹.

4.2.1 Fase de preparación.

Esta fase estuvo integrada por tres sesiones desarrolladas en 13 clases, de 3 horas cada una; el objetivo general de esta fase consistía en establecer el contrato didáctico, pues tal como sostiene Camps (2003), esta fase se configura en aquel momento de la SD en el que se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo, esto es, los objetivos, contenidos, dispositivos didácticos, la tarea integradora que configura la situación de producción, y los saberes previos e intereses de aprendizaje de los estudiantes.

Con todo ello, y a sabiendas que sus implicaciones me eran desconocidas, durante esta fase las categorías que más prevalecieron en mí fueron *percepción*, *descripción* y *autocuestionamientos*. Respecto a la categoría *percepción* (referida a las sensaciones y emociones respecto a mí mismo, al grupo y a las situaciones que se presentan en la clase), fue la

¹ Nota aclaratoria: por razones de intencionalidad, este apartado se redacta en primera persona.

que más emergió en mí, seguramente porque mis primeras reflexiones y observaciones tenían que ver, principalmente, con la expectativa de iniciar la SD y que todo fuera bien, puesto que era una forma nueva, para mí como docente de secundaria, de desarrollar los procesos de aula, así lo registro en mi diario de campo: *“De mi parte estoy un poco tenso ya que espero con ansias iniciar la aplicación de la prueba para poder iniciar la secuencia didáctica”* (S1-C1). Esta expectación puede explicarse dado el trabajo extenso entre mi asesora y yo durante la construcción de la secuencia didáctica, y aunque llevo algunos años de experiencia en la docencia me era ajena la metodología, así que quería ponerla a prueba, mirar cómo responderían los estudiantes, si les gustaría, si les permitiría, efectivamente, conectarse con la producción textual. Esto simultáneamente me generaba mucha tensión, porque era una apuesta que estaba haciendo, una apuesta para transformar algunas de las prácticas tradicionales (ya que soy el resultado de estas) que estaba empezando a encontrar poco idóneas para el aprendizaje de los estudiantes. Así pues, fueron muchos sentimientos, momentos de angustia y tensión, pero también de alegría porque confiaba en que sucederían cosas interesantes en el aula, y no solo a nivel grupal sino también personal, que permitirían a los estudiantes comprender que eso que les quería enseñar era real, útil y necesario tanto para su vida escolar y como para su vida real.

Cuando comencé las intervenciones, a pesar de seguir al pie de la letra lo que había planeado en la secuencia didáctica, aún me sentía un poco inseguro y tenso, posiblemente porque era una metodología nueva para mí, algo que no había conocido antes de iniciar la Maestría, por lo que era una lucha continua para no retomar aquellas prácticas tradicionales que había orientado mi actuar en el aula. Sin embargo, estos sentimientos se fueron transformando a medida que avanzábamos en el procesos de preparación *“reconozco la importancia de generar una confianza que les permita verme como guía y no como un dictador, esto les genera seguridad,*

confianza, motivación” (S3-C1), así, tenía más confianza en lo que estábamos haciendo y en lo que hacía yo como docente, me sentía a gusto con mi nueva relación con los estudiantes, la cual había pasado de un esquema de autoridad sin opción de réplica a una de negociación y co-construcción, en la que sus intereses e ideas eran insumos fundamentales en el proceso y en la que ellos asumían importantes responsabilidades, y justamente esto era lo que con esta metodología se buscaba que sucedieran dentro del aula de clase.

Este nuevo panorama produjo en mí algunos *autocuestionamientos* sobre lo que había venido siendo mi práctica de enseñanza y el tipo de interacciones que había venido estableciendo con mis estudiantes. Así, por ejemplo, lo registro en mi diario de campo: *“uno como docente se sienta a hablar de determinado tema y sin preguntar, cree que todos lo entendieron”* (S1-C1). Hay un largo camino por recorrer, sin embargo considero que he logrado cosas, soy cada vez más consciente de la trascendencia de mi rol como docente, y en tal sentido, reconozco que no solo debo saber lo que voy a enseñanza a mis estudiantes, sino también debo interrogarme y resolver cuestiones que me permitan acercarlos a eso que les quiero enseñar de la manera más efectiva posible, en función del aprendizaje con sentido y significado.

Ahora bien, hubo momentos en que me interrogué sobre la falta de motivación de mis estudiantes, y así lo expreso en mi diario de campo cuando registro: *“los estudiantes no querían casi participar, pues se sentían limitados al continuar con las prácticas tradicionales, realizándome preguntas que no dejaban que su mente fuera más libre, sino por el contrario escribir únicamente lo que el profesor les dijera como qué escribir, a quién le escribir y cómo escribir”* (S2-C2) Esta situación posiblemente se debió a la forma tradicional de abordar el lenguaje en el aula, en la que los estudiantes esperan que el profesor les diga qué escribir y cómo hacerlo, siendo él el único destinatario. Ahora entiendo que he tenido la oportunidad de tomar

distancia de dichas prácticas y analizarlas, pero ellos no, por lo que es mi deber estar motivado, motivarlos y enseñarles que hay otras formas de acercarse al aprendizaje del lenguaje. Fue un reto para mí *“sabía que tenía que motivarlos para que ellos tuvieran propiedad del tema, y la única forma era explicándoles que entre todos colocaríamos las reglas y ellos serían los que propondrían sus gustos”* (S1-C2), así pues, debía propiciar en el aula un ambiente de confianza, en el que se sintieran libres para escribir y para hacerlo desde sus ideas, no desde las del profesor, las mismas que serían leídas por un alguien real. Con ese firme propósito nos embarcamos en los procesos propios de la fase de preparación: establecimos el contrato didáctico con todas sus implicaciones.

Cuando concretamos la tarea integradora el desafío continuó estando ahí, si bien los estudiantes estaban expectantes en cada clase, se mostraban un poco reticentes con el propósito del escrito, pues consideraban que sus voces no serían escuchadas, *“con lo cual me llevé sorpresas ya que ellos por considerarse chicos manifiestan la mayoría que no son tenidos en cuenta, caso que me hizo reflexionar sobre la mirada que tienen ellos de nosotros los adultos y de cómo nosotros influimos en su cotidianidad”* (S1-C2). Este panorama ratificó en mí la necesidad de llevar a término la propuesta, ahora es mucho más necesario desarrollar la secuencia didáctica, pues la lógica del tipo de texto, posibilitaría que se posicionaran como interlocutores, que construyeran una opinión, perdieran el miedo a decirla, que estuvieran convencidos que esta vez serían escuchados y tuvieran la certeza de que con un trabajo comprometido e intencionado, lo que dijeran sí marcaría la diferencia.

Me convertí en un motivador para los estudiantes, les hice saber que confiaba en ellos, que podíamos hacerlo, pero que era necesario que nos comprometiéramos y diéramos lo mejor que tuviéramos, y resultó, se adueñaron de la tarea integradora, y nos embarcamos en la producción

de los artículos de opinión. Así pues, el clima del aula cambió, todos estábamos en función de la producción *“los estudiantes ya tienen un poco más de confianza, pues me acerco a los grupos a realizar diferentes preguntas y ya observo más interés y motivación por participar, preguntar y trabajar”* (S3-C1).

Sin embargo, la nueva metodología, que le apostaba al trabajo en grupo, significó otro reto para mí y para ellos, puesto que no están acostumbrados a trabajar de forma colaborativa y la autonomía que requiere este tipo de organización no ha sido fomentada en el aula tradicional, y aunque la institución implementa el modelo de la escuela activa, a los estudiantes se les dificulta asumir ciertos roles en el grupo. En este sentido, *“en el trabajo en grupo, los estudiantes dependían mucho del docente, porque si no estaba yo supervisando grupo por grupo, no trabajaban o no lo hacían completo”* (S3-C1), seguramente esto ocurrió porque aún no están acostumbrados a este tipo de metodología, pero a medida que se avance el proceso van identificando uno a uno los cambios.

Ahora bien, en esta primera fase también emerge en mí la categoría *descripción*, seguramente porque estoy muy pendiente de seguir al pie de la letra lo que he planeado en la secuencia didáctica, así pues, registro en el diario: *“Los estudiantes comienzan a trabajar de manera dedicada, pasados unos minutos observo que ellos leen, releen, corrigen apartes de su trabajo”* (S1-C3), con ello, además, pretendo dar cuenta de lo que hacen los estudiantes y cómo responden, pues en ese sentido ratifico la potencia y relevancia de la intervención.

De igual manera, emerge la *toma de decisiones*, pues en varias ocasiones me enfrenté a situaciones de aula que requerían inmediata respuesta y de mi intervención para encausar el proceso didáctico, así por ejemplo, durante la clase tres de la segunda sesión, registro: *“parar la*

clase, sentarnos en mesa redonda, recordar los acuerdos a los que habíamos llegado y reflexionar sobre el ambiente de clase que se estaba manejando, ya que la indisciplina no dejaba avanzar. Ante esto los estudiantes, opinaron y reconocieron su falta de compromiso y retomaron nuevamente la actividad” (S3-C2). Atendiendo a las especificidades de la nueva metodología, no podía limitarme al autoritarismo, estábamos aprendiendo sobre la argumentación, lo que implica que ellos debían pensar sobre su comportamiento, asumir la responsabilidad del mismo y establecer acuerdos individuales y conjuntos para lograr los propósitos didácticos.

Este ambiente de aula, propició la emergencia de algunas *rupturas*, no solo los estudiantes dejaban de lado algunos hábitos propios del aprendizaje tradicional, también yo como profesor debía poner en juego formas de interacción y acercamiento al conocimiento más democráticas... *“Una vez inicia la clase y cada grupo en su lugar continuamos debatiendo sobre el interesante tema, al final uno de los moderadores de manera voluntaria decide sacar las conclusiones, resaltando según la actividad que cada grupo tuvo aciertos y desaciertos a la hora de intentar convencer a su oponente, pero la clase terminó y no permitió continuar”*. Sin embargo, por solicitud de los estudiantes: *“interesados por dicho debate, me solicitaron que en la próxima clase continuáramos el debate para llegar a unas conclusiones, lo me generó agrado haber escuchado esta propuesta y me generó tal interés que prolongué esta actividad para la siguiente clase”* (S2-C5), porque en el aula de clase somos todos los que proponemos, negociamos y acordamos si lo que se quiere en la construcción de aprendizajes desde la autonomía y participación de los implicados.

4.2.2 Fase de desarrollo.

La fase estuvo compuesta por siete sesiones desarrolladas en 15 clases, durante las cuales se abordaron los contenidos didácticos necesarios para realizar las diferentes actividades

planteadas, tendientes al logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos, esto es, la producción de textos argumentativos, tipo artículos de opinión.

En esta segunda fase de la secuencia didáctica continúan emergiendo en mí, con bastante frecuencia, *la percepción, toma de decisiones y descripción*, seguramente porque estoy haciendo cosas en el aula que me generan infinidad de sentimientos, que me exigen respuestas a situaciones inesperadas, y que dan cuenta de manera fiel de lo que ocurre, cómo responden los estudiantes, qué hacen en las intervenciones, qué proponen. En suma, hacen que sea más sensible frente a lo que ocurre y el papel que desempeña cada uno durante los procesos de producción.

Respecto a la primera categoría, *percepción*, al igual que la primera fase, son muchos los sentimientos que me genera el ambiente que hemos creado en el aula, me siento alegre, comprometido, optimista y le apuesto a estos nuevos procesos, en los que se escucha la voz de todos para converger en el saber que es el resultado de esfuerzo conjunto, de la colaboración, en función de conseguir lo que nos proponemos: “*cuando realizan la actividad de socialización pienso que ellos observan cosas que yo no las había visto, esto me hace caer en cuenta que definitivamente el trabajo colaborativo da mejores resultados, tanto de docente- estudiante como de estudiante-estudiante*” (S4-C3).

En cuanto a la segunda categoría que se evidenció en mí durante esta segunda fase, es decir, *la toma de decisiones*, puede decirse que su aparición se debe a que, al ser una propuesta que tiene en cuenta los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, las especificidades de las situaciones, las respuestas y ritmos de trabajo de los estudiantes me exigen atender constantes acontecimientos, que si bien debería haber considerado, se convierten en situaciones marcadas por la inmediatez, por el actuar en la acción, pues tal como sostiene Perrenoud (2007),

implica reflexionar de manera inmediata sobre lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Así, por ejemplo, para la sesión ocho *“teníamos planeado la visita del experto, pero me acaba de informar que hay mucho tráfico en el viaducto”* (S8-C3), situación que me lleva a tomar decisiones inmediatas y planear rápidamente algo que fortaleciera los procesos y sin perder el sentido de la actividad, así lo registro en el diario *“por lo tanto le vamos a dar una espera, realizando un debate sobre las preguntas que le van hacer al experto, que les parece si me argumentan cada pregunta”* (S8-C3).

Situaciones imprevistas como estas exigieron de mí nuevas formas de valorarlas y responder a ellas, atendiendo a la continuidad y fortalecimiento de los procesos que estábamos adelantando. Desde mis prácticas tradicionales las respuestas hubiesen sido distintas y poco favorecedoras de para los objetivos que se perseguía, pues probablemente me hubiese dedicado a una actividad distinta o simplemente hubiésemos esperado en el aula, controlando en todo momento el comportamiento de los estudiantes. Es más, no creo que desde mis prácticas anteriores hubiera creado el espacio para que otra persona, invitada por los estudiantes y yo, interviniera de alguna forma en lo que sucedía comúnmente en el aula. En tal sentido, estas nuevas formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza no son exclusivas del área de lenguaje, considero que por sus dinámicas, son convenientes para diversos espacios de construcción del conocimiento y por ende, en reiterados momentos me encuentro contando a mis compañeros lo que estoy haciendo con mis estudiantes.

En este contexto, emerge en mí la *descripción*, de todo aquello que sucede en el aula. Sin embargo, el foco de estas descripciones ha cambiado, en relación con lo que llamaba mi atención en la fase anterior. Ahora mi interés está en dar cuenta de lo que sucede desde los estudiantes,

así: *“El día de hoy se inicia con uno conversatorio en mesa redonda los estudiantes comentan la experiencia de investigar acerca de los artículos de opinión, manifiestan que fue fácil encontrar los artículos y discuten sobre las pocas persona que conocen que se dedican a escribir y en especial los artículos de opinión”*. (S5-C1)

Respecto a la categoría que emergió con menor frecuencia, esto es, *ruptura*, su ausencia puede ser debida a que en muy escasas ocasiones me vi en la necesidad de realizar cambios en lo planeado, seguramente porque durante el diseño de la secuencia didáctica, con la orientación de mi asesora, siempre estuvieron presentes los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, fue un constante procesos de interrelacionar las actividades, para que respondieran a las exigencia de los estudiantes y de los objetivos propuestos.

En síntesis, en esta fase me caracterizo como un docente perceptivo, que se autocuestiona y toma decisiones, ello justamente porque mi ser, mis sentimiento y de los estudiantes son motivo de mis observaciones en el diario de campo, y adicionalmente, tales sentimiento, en su mayoría positivos por lo que sucede en la clase, desencadenan cuestionamientos sobre mi actitud y prácticas pasadas, situaciones mismas que me llevan a establecer decisiones sobre qué tipo de docente quiero ser, qué tipo de actitudes quiero fomentar y qué tipos de relaciones voy a propiciar entre mis estudiantes y el conocimiento. De igual manera, me posiciono como un docente, que si bien da cuenta de lo que acontece en su aula de clase, las descripciones que realiza dan cuenta de las transformaciones en los estudiantes y de cómo ponen en juego sus nuevos aprendizajes para responder a las exigencias de la tarea que estén realizando.

4.2.3 Fase de evaluación.

Esta fase configura el proceso interactivo de la producción/aprendizaje, durante el cual el estudiante toma conciencia y reflexiona acerca de sus aprendizajes y dificultades, y el docente le ayuda a resolver y retroalimentar los saberes. Para ello fueron necesarias cuatro sesiones, desarrolladas en 12 clases, en las cuales emergieron en mí principalmente cuatro categorías: *descripción, toma de decisiones, percepciones y autocuestionamiento*.

Respecto a la primera (*descripción*), en esta última fase de la secuencia, me muestro bastante pendiente de lo que ocurre con los estudiantes, tanto en la construcción de los artículos de opinión como en la elaboración de rejillas para evaluarlos. Así pues, por un lado, los registros que hago en mi diario de campo constatan que mi atención está puesta en la manera como se enfrentan a la producción, qué aprendizajes y estrategias ponen en juego para ello.

Véase un registro del diario de campo: *“inicialmente el aspecto en el que más se enfocan los estudiantes es la parte de ortografía del texto, evidenciándose con las constantes inquietudes de cómo se escribe determinada palabra, pero esto cambia cuando se van desarrollando más actividades dentro de las diversas sesiones, ya que en grupos se van interesando más por la estructura del texto, realizando inicialmente un borrador para que no les falte la introducción, el propósito, los argumentos, entre otros más que son tenidos en cuenta por los estudiantes”* (S11-C2). De esta manera, me ubico en un tipo de docente que de manera frecuente reporta los cambios que se van evidenciando en los estudiantes a medida que se vuelven más expertos, tanto en temas escriturales en general como en la producción del tipo de texto que nos convoca. Y esto es una parte importante en la transformación de mis prácticas de enseñanza, puesto que dichas reflexiones han servido para adoptar diversas estrategias que permitan a los estudiantes reestructurar sus saberes, cada vez de manera más rápida y autónoma (Perrenoud, 2007)

Por otro lado, lo que ocurría con las rejillas era algo relevante para registrar en mi diario, lo que hacían con ellas, las inquietudes que expresan, las propuestas que expresaban al respecto: *“De acuerdo a la planeación y al artículo de opinión leído se propondrá la siguiente rejilla y los estudiantes opinarán si es correcta, si hace falta algo, si tienen sugerencias o si le quitamos algo, con el fin de ser construida por todos”* y una pregunta realizada por un estudiante fue *“con qué argumentos nos basaremos para la elaboración de esta rejilla”* (S11-C1).

Esta pregunta puede enmarcarse en la segunda categoría que emerge con mayor frecuencia en esta tercera fase, esto es, *percepciones*, puesto que origina en mí un gran regocijo al escuchar la forma como se expresa, y el manejo de tema que subyace en ella. Los estudiantes antes no se expresaban así, no cuestionaban lo que ocurría en el aula más allá de decir si era mucho lo que había que hacer y poco el tiempo asignado, así que escuchar esto implica que están sucediendo cosas interesantes en el pensamiento de los estudiantes, y no estamos hablado de la memorización que se ha exigido, estamos hablado de fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo, situación que me llena de mucha satisfacción.

Ahora bien, las percepciones estuvieron enfocadas tanto en mis emociones como en las de los estudiantes: *“Hoy a pesar de estar en paro, cite a los estudiantes, inicialmente estaba temeroso de que no vinieran, pero muy puntuales madrugaron a la clase inicialmente recordamos la clase pasada y las actividades que estuvimos trabajando.”* (S7-C25). En cuanto a mis emociones, puedo decir que en su mayoría eran positivas ya que me sentía contento, orgulloso de mis estudiantes y esperanzado, pues notaba que la metodología nos había llevado a ambos, encontrábamos en ella una manera más activa de acercarnos al conocimiento del lenguaje, más aún, la tipología que habíamos abordado le veíamos necesaria para todos los ámbitos de nuestras vidas.

Para cerrar este análisis cualitativo, puedo acotar que aún hay cosas que debo transformar para posicionarme como un docente reflexivo, pero siento que he avanzado, que cada vez soy más consciente de la importancia de tomar distancia y repensar lo que hago y sucede en mi aula, puesto que dichas cavilaciones se convierten en insumos potentes para brindarme información sobre lo que debo cambiar, lo que debo fortalecer, lo que debo propiciar en función de la reconstrucción del saber.

5. Conclusiones

El análisis de la información permitió llegar a las siguientes conclusiones, que dan respuesta a las preguntas y objetivos planteados:

- Se acepta la hipótesis de trabajo, es decir, la implementación de una SD de enfoque comunicativo, mejoró significativamente la producción de textos argumentativos -artículos de opinión- de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas. La validación de esta hipótesis indica la potencia de esta secuencia como herramienta para mejorar los procesos argumentativos y la producción textual de los estudiantes, siempre y cuando se orienten desde situaciones reales de comunicación, que atiendan al valor y los usos sociales e individuales del lenguaje escrito, y tomen en cuenta los intereses, contextos y saberes previos de los estudiantes. Este resultado coincide con investigaciones como las de Sánchez et al (2012), Avilés (2012) y Aguirre y Quintero (2014) y los planteamientos de Camps y Dolz (1995).
- Antes de la implementación de la secuencia didáctica, los resultados del Pre-test evidenciaron que los estudiantes presentaban dificultades en las tres dimensiones evaluadas. Respecto a la dimensión superestructura, los estudiantes no incluían en sus escritos una estructura argumentativa, más bien elaboraban un listado y en algunos casos una descripción, de una serie de problemáticas escolares, que atendían a la estructura de los textos expositivos y narrativos, seguramente porque son las tipologías con los que más contacto tienen, pues están presentes en la estructura de los textos escolares que más se emplea en el aula (Soto, 2014; y Quintero y Salazar, 2016).

En cuanto a la dimensión lingüística textual, los estudiantes no utilizaban o lo hacían con dificultad, los elementos formales de un escrito, esto es: conectores lógicos, signos de puntuación, sustitutos anafóricos y modalizadores, por lo que no lograron construir un texto coherente y cohesionado, que diera cuenta de la subjetividad del escritor y evidenciara progresión en el desarrollo de la temática, asunto que evidentemente se relaciona con la elaboración de listados. Estas dificultades pueden parecer paradójicas, pues si bien en las prácticas de enseñanza del lenguaje se enfatiza en estos aspectos, se hace de manera aislada. Así, los estudiantes saben a qué se refieren estos componentes pero no sus usos en la escritura de un texto completo, por lo que emplean pocos conectores y signos de puntuación, y cuando lo hacen, estos no cumplen la función lógica. Este asunto se reitera en los sustitutos anafóricos y modalizadores, que además son poco utilizados, originando con ello textos en los que abundan las repeticiones y en consecuencia, poca diversidad o empobrecimiento en el uso del lenguaje. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Lerner (2001), Avilés (2012) y Bolívar y Montenegro (2012), quienes sostienen que centrar la enseñanza del lenguaje en sus aspectos gramaticales, sin que se pongan en juego situaciones reales para su uso, imposibilita que los estudiantes puedan otorgarles sentido y, a la hora de producir textos, entretejerlos atendiendo a sus funciones para lograr una escritura completa dotada de significado.

En cuanto a la situación de comunicación, los estudiantes no lograron posicionarse como escritores informados que producen una serie de argumentos que dan cuenta de su conocimiento y por tanto de su posición frente a una problemática escolar. Además, tampoco logran representarse a un posible lector, pues se exponen asuntos generales al parecer sin una intención claramente definida. Estas debilidades pueden explicarse desde la evidente ausencia de procesos escriturales en situaciones reales de comunicación, de los que adolece la escuela pues, tal como

ha sido constatado por Álvarez y Ramírez (2006), la escritura se restringe a la copia de los textos producidos por otros, teniendo como único destinatario el profesor, prácticas que imposibilitan entender la escritura como un proceso comunicativo, social, político y creativo.

- Frente a las dificultades expuestas, se intervino con una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que planteaba y atendía la escritura como un proceso social e individual complejo, orientado hacia la resolución de problemas, en tal sentido, se pusieron en juego varias ideas e hipótesis: primera, se escribe sobre algo, a un alguien con un propósito comunicativo, es decir, la escritura nace de necesidades reales de comunicación; segunda, se lee para escribir y comprender el mundo, y se escribe para construir sentido y comunicarse con los demás, esto es, la escritura se convierte en un instrumento potente para pensar, organizar las ideas y comunicarse con otras personas, en función de lograr algo en ellas, ya sea convencer, adherir, etc.

En este contexto, se planeó y acordó con los estudiantes los contenidos y procedimientos para llevar a cabo la escritura, configurada desde una tarea integradora motivante y sugestiva para ellos, como lo fue: *Escribir un artículo de opinión dirigida a... sobre... para ser finalmente publicada en la revista de la institución “Guadalupe deja huella” y realizar la gestión para lograr publicarla en un periódico local*. Así pues, los estudiantes consideraron necesaria la lectura de textos expertos, analizando en ellos de manera profunda: las formas de escribir, cómo se posiciona el autor, cómo tejen los argumentos en el texto, cuál es la imagen del lector que se hace el autor, cuáles son los recursos propios de cohesión y coherencia, entre otros. Estos procesos de preparación y comprensión dieron paso al proceso de escritura, a entender su complejidad y la necesidad de planear, escribir, revisar y reescribir para lograr un propósito determinado, en este caso: convencer sobre la existencia de una problemática que requiere

atención y solución por parte de la comunidad educativa, con lo que se resalta su valor como práctica sociocultural para la resolución de problemas y para la construcción de ciudadanía, lo cual implica asumir la voz de alguien informado que defiende su posición en pro de un objetivo común, en este caso la solución de una problemática sentida por los estudiantes.

- El desarrollo de la SD generó transformaciones en la escritura, en todas las dimensiones valoradas. Así, en la superestructura los estudiantes lograron identificar y apropiarse la organización estructural del texto argumentativo, una tipología diferente a la que circula en las aulas de clase, entendiendo que la composición textual incluye formular lógicas y articuladas de organización del texto que atienden a los usos sociales y funcionalidad comunicativa de los mismos. En efecto, los estudiantes pudieron producir y tejer un artículo de opinión atendiendo sus dinámicas internas de distribución, esto es, incluir una introducción, una tesis, unos argumentos y una conclusión, en función de la intencionalidad de cada una, y los aspectos comunicativos y formales de la producción textual.

En cuanto a la dimensión situación de comunicación, podría mencionarse que ocurrieron tres situaciones, sin que el orden de presentación tenga alguna intención más allá que organizativa. En primer lugar, los estudiantes avanzaron en posesionarse como escritores con unas intencionalidades claras, que conciben la escritura como un proceso altamente complejo, que requiere de operaciones, estrategias y procedimiento de planeación, indagación, escritura, revisiones constantes y reescrituras en función de la producción de textos completos y orientados hacia un fin comunicativo. En segundo lugar, los estudiantes van mejorando sus comprensiones sobre la escritura como proceso y como práctica social, en la que un alguien con unas intencionalidades claras escribe a otra persona en función de lograrlas. Desde esta perspectiva, la escritura emerge como un proceso dialógico en el que de manera constante interviene la imagen

y características que se han configurado sobre el lector, puesto que ello permite adecuar el lenguaje y focalizar los propósitos de la producción. En tercer lugar, los estudiantes pudieron entender la escritura como una práctica que se inserta en parámetros de comunicación reales que le otorgan significatividad, es decir, la escritura es una práctica viva, que nace en un contexto de comunicación que convoca a su realización.

Como consecuencia de estas comprensiones, los estudiantes lograron producir un artículo de opinión posicionándose como escritores informados que, en función de unos propósitos comunicativos, entretejen una serie de argumentos que evidencian su posición respecto a una problemática escolar, para convencer a la comunidad académica de su existencia, y de la necesidad de atenderla. En ese sentido, los estudiantes lograron hacerse conscientes de la escritura como un instrumento para repensar la realidad (Lerner, 2001), y descubrir en sus escritos la funcionalidad de las situaciones de comunicación (Camps, 2003). Sin embargo, todavía es necesario el trabajo intencional y contextualizado para ampliar sus comprensiones acerca de los componentes de la situación de comunicación, especialmente el destinatario y el propósito, en los que se ponen en juego la intención comunicativa con respecto a la imagen del posible lector.

Respecto a la dimensión lingüística textual, los estudiantes lograron producir un artículo de opinión que tenía en cuenta las manifestaciones del funcionamiento lingüístico en su conjunto, por lo que se observó un uso variado de conectores lógicos y signos de puntuación atendiendo a su función, además de modalizadores y sustitutos, que permitieron encadenar un artículo coherente y cohesionado, que evidenciaba una progresión temática desde la introducción hasta el planteamiento de la conclusión.

- Las transformaciones no solo se evidenciaron en los desempeños de los estudiantes, las prácticas de enseñanza del lenguaje del docente también fueron objeto de análisis, evidenciándose transformaciones desde el momento del diseño de la secuencia didáctica hasta la fase de evaluación de la misma. En este sentido, se observaron cambios no solamente en la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, sino también en la necesidad de trabajar la argumentación desde los primeros grados de la educación básica puesto que permite a los estudiantes construir una voz para la participación y para efectivamente ser escuchados.

Así pues, se transforman las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje, reconociendo las implicaciones de la propuesta para hacer del proceso de producción un encuentro con la realización y el uso funcional del lenguaje escrito. Desde esta perspectiva, el rol del docente se transforma en alguien que orienta los procesos de aprendizaje de los estudiantes y propicia espacios de autorregulación, en la medida en que reflexiona sobre su propio actuar y el de ellos, para tomar decisiones tendientes a mejorar su desempeño y propiciar el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

De hecho, el docente como sujeto reflexivo reconoce la necesidad de hacer de su aula un espacio para la investigación, que convoca los aportes de los estudiantes y los propios, cuando busca hacer de esta un espacio para el debate, la participación, la negociación y la co-construcción de saberes.

6. Recomendaciones

Los resultados reportados en esta investigación demuestra la necesidad de trabajar la producción de textos argumentativos con estudiantes de básica secundaria, sin dejar de lado que estos deben ser abordados desde los primeros grados de escolarización, puesto que con ello se les permite no solo configurarse como escritores sino como ciudadanos que pueden argumentar sus posiciones. En este marco surgen las siguientes recomendaciones:

- Trabajar distintas tipologías textuales, desde la básica primaria, de tal manera que se desarrollen tempranamente los discursos expositivos, narrativos, argumentativos, con una intención académica y social. En este sentido, los estudiantes podrán investigar sobre aquello que les preocupa, tomar posición frente a dichas temáticas y potenciar el aprendizaje de los saberes escolares, sociales y éticos. Esto es, un ciudadano informado, analítico y crítico.
- Emplear las secuencias didácticas como propuestas potentes para enrutar los procesos de construcción de saberes en el aula, puesto que van a permitir la interrelación de contenidos, objetivos, actividades y competencias, en función de la creación de experiencias secuenciadas y articuladas hacia un mismo propósito: la construcción de saberes con sentido, desde los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto es vital que su diseño sea el resultado de una co-construcción entre docentes y estudiantes, de manera que ambos se sientan comprometidos y responsables de su realización.
- En relación con todo lo dicho, es de suma importancia la reflexión constante sobre lo que sucede en el aula, desde la apreciación de las actuaciones de todos sus implicados, en función de la transformación de las prácticas y del mejoramiento de la profesión docente.

- Trabajar la argumentación oral y escrita desde los primeros grados, pues permite a los estudiantes exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a los demás de su valor, situaciones estas que hacen parte del ejercicio de la ciudadanía en la escuela, en la familia, en el barrio, en la vida misma.
- Trabajar la argumentación desde situaciones cercanas a los estudiantes, a sus contextos, que se muestren interesantes y motivantes para ellos, de manera que asuman posturas, indaguen sobre ellas y las sustenten con argumentos de diverso tipo.
- Realizar un trabajo interdisciplinario con el lenguaje y la argumentación, puesto que el primero se configura en el instrumento primario para la construcción de saberes en todas las áreas del conocimiento y la segunda enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones, a discutir y a debatir sobre diversos temas, situaciones estas que son fundamentales para la construcción de saberes en todas las áreas del conocimiento.
- Desarrollar comunidades de aprendizaje en las instituciones para que no solo otros profesores conozcan la experiencia, sino también para que la enriquezcan y transformen sus prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. (1997) El texto argumentativo en primaria y secundaria. *Didáctica*, (9): 23-37.
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. España: Editorial Síntesis.
- Álvarez Angulo, T. (2010) *Competencias Básicas en la Escritura. Barcelona*. España: Octaedro.
- Álvarez, T., y Ramírez, R. (2006). Teoría o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura* (18), 29-60.
- Arévalo, G; Casas, Gil., y Novoa, M. (2010) *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales en los grados 7° y 8° del colegio José Francisco Socarrás IED*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Avilés, S. (2012). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo*. México: Colegio de estudios de posgrados de la Ciudad de México.
- Bolívar, A., y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de grado décimo. *Escenario*, 10(2), 92-103.
- Botello Carvajal, S. (2013) *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* (tesis de maestría). Universidad de Tolima. Ibagué, Colombia.
- Camps. A. y Dolz, J. (1995) Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25: 5-8.

- Camps A. y Castelló M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En: C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. (2000). *Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito*. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/39139472
- Camps, A. (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (6), 49-60.
- Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández, P. García, C. Mora, A., Pita, P. Virseda, C. (2003) *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: A. Machado Libros.
- Caro, M., Camargo Z., y Uribe, G. (2009) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad del Quindío.
- Cassany, D. (1999). *Los enfoques comunicativos: Elogio y critica*. España: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chona, G., Arteta J., Fonseca, G., Ibáñez, X., Martínez, S., Pedraza, M., y Gutiérrez, M. (2006). ¿Qué competencias científicas promovemos en el aula? *TEA Tecnó, Episteme y Didaxis*(20), 62-79.

- Cortés, L., Díaz, M., Sabogal, Y., y Durán, N. (2014). *Situaciones y comentarios: Artículos de opinión*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Dell Hymes, H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2)
- Dell Hymes, H. (1996) Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función* (9): 13-37.
- Fabregat, S. (2009). *Competencia en comunicación lingüística y expresión escrita en ESO: cinco textos de Daniel Cassany*. Andalucía: Universidad de la Rioja.
- Ferreiro, E. (1986) *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-52.
- Garzón, M. L. (2012). *Incidencia de una secuencia de trabajo colaborativo con apoyo de TIC para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa Ciencias del deporte y la recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González Reyna, S. (1999) *Géneros periodísticos 1: Periodismo de opinión y discusión*. (2^{da} Ed.) México: Trillas.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

ICFES (2016). *Resultados pruebas SABER*. Bogotá. Recuperado de:
<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jspx>.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos* (8va ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C., y Osorio, A. (1998). *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

Marincovich, J., Morán, P y Vergara, M. (1996) Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aul. *Signos* (40): 107-116.

Marín, J., y Aguirre, D. (2010) *Incidencia de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiante de grado 9º EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira* (tesis de maestría).Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Martínez, M. C. (2001). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cátedra UNESCO: Universidad del Valle.

- Martínez, M. C. (2005) *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2007) Segunda parte: La orientación social de la argumentación en el discurso: Una propuesta integrativa. 197-214. En: Roberto Marafioti (Coord.) *Parlamentos teoría de la argumentación y debate parlamentario*. España: Biblos.
- Meek, M. (2004) *En torno a la cultura escrita*. España: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325394.html>
- Montenegro, W. (2013) Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de resúmenes en estudiantes de grado 4° de E.B.P (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos*, 33(47), 151-166.
- Pérez Abril, M. (2004) Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje* (32).71-88.
- Pérez Abril, M. y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C.: Secretaría de Educación Distrital.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona:

GRAÓ

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar una práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.

Profesionalización y razón pedagógica. México D.F: GRAÓ.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152.

Quintero, E., y Salazar, T. (2016) *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por tic para la producción de textos narrativos* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Sánchez, V., Dolz, J., y Borzone, A. M. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*. Argentina.

Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Soto Ocampo, J. (2014) *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° de EBP* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Toulmin, S. (1958) *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. A. (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Dijk, T. A. (1992) *La ciencia de texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Villa Ramírez, M. I. y Erazo Muñoz, A. (2017) *El Ágora escolar: Una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, orientada a la producción de textos argumentativos, con estudiantes de grado quinto* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Uruguay: Fausto.

Zayas, F. (2012) Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Ibero-Americana de Educación*, (59): 63-85.

Anexos

Anexo 1: Secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana
- **Nombre del docente:** José Miguel Ramos Díaz
- **Grupo o grupos:** 8
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

FASE DE PLANEACIÓN

TAREA INTEGRADORA: Escribir un artículo de opinión dirigido a... sobre... para ser finalmente publicado en la revista de la institución “Guadalupe deja huella” y realizar la gestión para lograr publicarlo en un periódico local.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERAL: Desarrollar la capacidad de producción de textos argumentativos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar los tipos del texto argumentativo (argumentos basados en la causa, argumentos basados en la definición, argumentos basados en la analogía, argumentos basados en la autoridad).
- Diferenciar las estrategias de argumentación y su pertinencia de acuerdo a los parámetros de la situación de comunicación.
- Identificar y comprender la superestructura de los textos argumentativos. para la escritura de artículos de opinión.

- Identificar y hacer uso de las marcas textuales y los elementos básicos de la lingüística textual en artículos de opinión.
- Escribir y reescribir un texto, a partir de revisiones de forma y contenido.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS:

• CONTENIDOS CONCEPTUALES:

- Tipos de textos argumentativos
- Estrategias de argumentación
- Parámetros de la situación de comunicación en la argumentación
- El artículo de opinión
- Estructura del artículo de opinión
- Parámetros de la situación de comunicación de la argumentación en el artículo de opinión

• CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

- Lectura de texto de opinión expertos.
- Búsqueda, lectura, identificación y análisis de diferentes artículos de opinión
- Trabajos de comprensión de diferentes tipologías textuales.
- Planificación, escritura, revisión y reescritura de textos.
- Planteamiento y construcción de soluciones a situaciones problema.
- Trabajos de producción textual en grupo e individuales.

• CONTENIDOS ACTITUDINALES:

- Concientización de que una situación problema puede tener varias soluciones
- Valoración de los conocimientos adquiridos para aplicarlos en la vida cotidiana
- Trabajo en equipo
- Valorar la importancia social del texto argumentativo.
- Respeto y aprecio por las opiniones de los demás.
- Aceptación en los cambios en las formas de pensar, sentir y actuar de los demás.
- Uso del diálogo para superar conflictos o posiciones antagónicas.
- Valoración positiva de la actividad docente.
- Interés por su proceso de aprendizaje.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

- Aprendizaje basado en problemas.
- Lecturas y análisis de textos
- Aprendizaje experiencial
- Rejillas de evaluación

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO		
SESIÓN	1	PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA.
OBJETIVO	Socializar a los estudiantes el objetivo general de la secuencia y del proceso de investigación con el fin de negociar la participación, la metodología y los criterios evaluación, para acordar el contrato didáctico.	
ESTÁNDAR	Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas	

INICIO

Los estudiantes encontrarán al llegar al salón carteles grandes pegados en diferentes partes del salón con imágenes llamativas para ellos, donde se evidencien artículos de opinión, especialmente artículos juveniles, aunque habrá diversidad de temáticas para su libre elección como “el uso del cabello largo” “los piercing en los adolescentes” “las uñas pintadas en el colegio” “las expansiones” entre otros; acompañados de música de su interés para ambientar las actividades de acuerdo a sus gustos. Cada estudiante pasará por los carteles y los leerá con el fin de compartir entre ellos mismos las opiniones de cada artículo, el docente también se encontrará leyendo y de igual manera opinará sobre cada artículo, su punto de vista y experiencias que ha tenido con diferentes estudiantes a lo largo de su vida laboral.

Con base en este ejercicio se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Consideran que sus opiniones son tenidas en cuenta en los diferentes contextos? Argumente sus respuestas.
- ¿Les gustaría escribir un artículo en donde se puedan expresar a cerca de un tema de su interés? Argumente sus respuestas.

El jefe encargado del “proyecto mediático” de la revista de Guadalupe estará presente este día para contarles un poco sobre el manejo de la revista “Guadalupe deja huella” y la selección de los artículos que se publican allí, por lo tanto les hará una invitación a elaborar un artículo de opinión sobre la temática que más les llame la atención para ser publicado en la revista “Guadalupe deja huella” y participar para que los 2 mejores artículos de opinión se lleven a un periódico local.

DESARROLLO

Hagamos un contrato didáctico

En mesa redonda se realizará un diálogo con los estudiantes respecto a su deseo e interés de publicar un artículo no solo en el periódico de su propio colegio, sino también en un periódico local y por esta situación se ha generado la presente secuencia didáctica para dar solución a su interés y anhelo de ser escuchada su voz en todos los ámbitos, pero además se les explicará que para llevar a cabo la secuencia didáctica tendrán que poner en juego varios aspectos tales como su ideas, sus opiniones, a quienes desean dirigirse y ante todo tener un motivo fuerte para convencer a los demás sobre su punto de vista.

Preparación a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica.

Se presentará y explicará a los estudiantes el objetivo general de la secuencia didáctica.

De acuerdo con la siguiente tarea integradora, se realizará una lluvia de ideas sobre lo que ellos consideren necesario para cumplir con este ejercicio final:

“Escribir un artículo de opinión dirigido a... sobre... para ser finalmente publicado en la revista de la institución “Guadalupe deja huella” y realizar la gestión para lograr publicarlo en un periódico local.”

De igual forma el docente expondrá algunas ideas que podrán contribuir a esta tarea integradora sobre leer cómo escriben los expertos, analizar textos, hacer propuestas de escritura, argumentar individual y concluir a nivel grupal, entre otras.

Se llegará a un acuerdo en cuanto a las normas de convivencia necesarias para que el desarrollo de la secuencia didáctica se realice con éxito. Para esto tendremos en cuenta:

- ✚ Desarrollar las actividades propuestas
- ✚ Cumplir con los tiempos establecidos para el desarrollo de las actividades
- ✚ El respeto mutuo
- ✚ Esperar el turno
- ✚ La crítica constructiva
- ✚ El respeto por la diversidad de opiniones

Por medio de un mapa conceptual aclararemos el rol tanto del docente como del estudiante, siendo ellos mismos quienes aporten a la elaboración del siguiente mapa:



De acuerdo a los puntos tratados en la actividad 3 se deliberará con los estudiantes un contrato didáctico, que será registrado en un cartel para ser observado en todas las sesiones, por lo tanto se dejará fijo en un lugar visible dentro del salón.

Observarán un cartel con un cuadro donde se presentará a los estudiantes las sesiones a desarrollar en la secuencia didáctica, este cronograma será elaborado de forma conjunta con el grupo, especificando las fechas de encuentro y el nombre de las sesiones en donde se explicará la forma de trabajo -cada sesión de trabajo tendrá inicio, desarrollo y cierre, se hará trabajo individual y grupal, atendiendo a los fundamentos del trabajo colaborativo y cooperativo, se explicará la forma de evaluación, autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación-. Se analizará en la misma, el rol del docente y de los estudiantes.

CIERRE

Realizaremos un diálogo sobre las opiniones que tienen del objetivo general de la secuencia didáctica y las expectativas que tienen sobre la secuencia didáctica, las actividades que se realizarán para llegar a la construcción del artículo de opinión, los compromisos comportamentales y actitudinales.

SESIÓN	2	EVALUACIÓN DE LAS CONDICIONES INICIALES “creando espacios de motivación desarrollo un plan de acción”
OBJETIVO	Construir un ambiente de reconocimiento de los saberes previos sobre los artículos de opinión.	
ESTÁNDAR	Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.	

INICIO

Se realizará el saludo inicial y de nuevo encontrarán el salón ambientado con unos carteles pero allí ya no encontrarán el artículo de opinión sino imágenes que representan determinado artículo de opinión del interés de ellos.

Luego se les entregará una matriz a los estudiantes donde darán respuesta a las siguientes preguntas: ¿que conozco del tema? ¿Qué quiero aprender? ¿Para qué lo voy a aprender? Allí ellos expresarán sus saberes previos y finalizada la clase en un cartel de gran formato pegado en el tablero los educandos contrastarán sus saberes, sus expectativas y aprendizajes con los de sus pares, donde cada estudiante opinará de manera verbal cada punto.

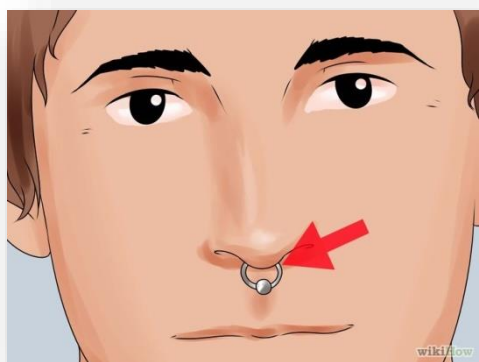
Nombres	Apellidos	
Fecha	Grado	
¿Que conozco del tema?	¿Qué quiero aprender?	¿Para qué lo voy a aprender?

DESARROLLO:

De acuerdo a las imágenes observadas al inicio, se les solicitará a los estudiantes que realicen de nuevo una ronda por los carteles y observen las imágenes. Cada estudiante le colocará un título a las imágenes con su respectivo nombre, al terminar el docente comenzará a ir por las imágenes y preguntará a los estudiantes: ¿Por qué consideran pertinente el título para la imagen?, ¿A quién va dirigido cada imagen?, ¿Cuál de todas las imágenes les llamó la atención? y ¿Por qué?, ¿Alguna vez han tratado de convencer a alguien sobre este tipo de temáticas?, ¿Cuáles han sido los resultados al tratar de convencer?

Luego dividimos el grupo en dos, ambos grupos tendrán una imagen diferente (ellos mismos elegirán su imagen favorita) y con base a estas imágenes el docente escogerá a un integrante por grupo donde deberá tratar de convencer al contrincante sobre el punto de vista que tienen acerca de esta temática.

Consigna: observa la imagen que le correspondió a tu grupo y trata de convencer a tu contrincante porqué tienes la razón.



Después de que algunos estudiantes hayan salido a convencer a sus compañeros con argumentos el punto de vista que cada uno tiene sobre dicha imagen, realizaremos las siguientes preguntas:

¿Cómo fue el proceso de planeación para argumentar el punto de vista propio sobre la imagen?

¿Para quién va dirigido el mensaje de la imagen?

¿Cuáles fueron los puntos claves para convencer a la otra persona sobre su punto de vista?

¿Cuál fue el propósito al momento de argumentar sobre la opinión de la imagen?

CIERRE

Se socializarán las respuestas a las preguntas anteriores y se reflexionará sobre la importancia de argumentar cuando tengamos la razón o queramos convencer a otra persona sobre determinado tema.

Se reflexionará acerca de lo aprendido en la sesión, de cómo lo aprendieron y de las expectativas que esto les generó.

Para la próxima clase cada estudiante traerá un texto que considere que es argumentativo.

SESIÓN	3	SE LEE PARA ESCRIBIR. Tipos de Textos argumentativos
OBJETIVO		Diferenciar los textos argumentativos de otro tipo de textos.
ESTÁNDAR		Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.

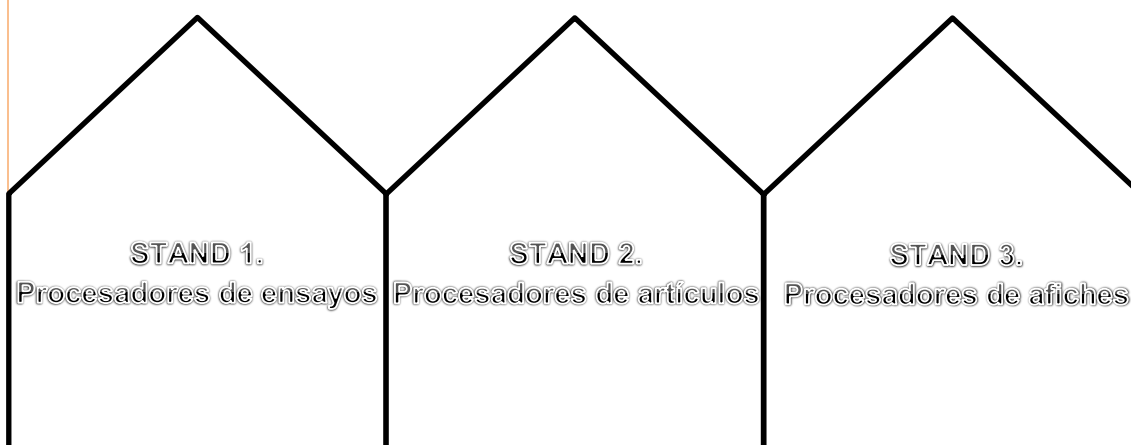
INICIO

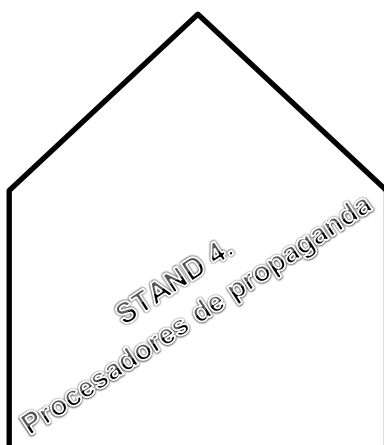
En la puerta del salón encontrarán un letrero “**la fábrica de los textos**”, y al entrar al salón, el docente será el guía que les dará el recorrido por la fábrica. Pero para poder entrar a la fábrica deberán llevar un pase de entrada que consiste en un texto traído de casa, lo mostrarán y argumentarán porqué lo trajeron.

DESARROLLO

En el salón encontraron diversos stand con los respectivos títulos (los cuales corresponden a los tipos de textos traídos) cada estudiante deberá observar cada stand y de acuerdo a las características que allí presentan Identificar qué textos efectivamente son argumentativos.

Un ejemplo de los stand es el siguiente:





Ya clasificados todos los texto y después de argumentar las razones, se quedaran con los textos argumentativos.

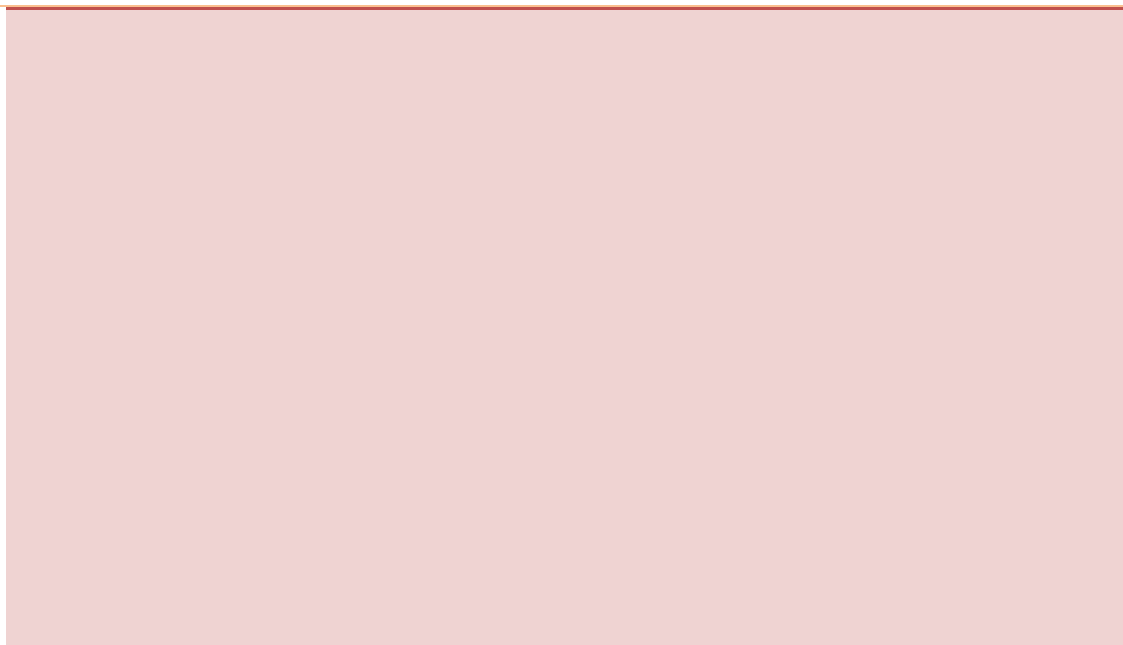
Los estudiantes que quedaron en cada stand se reunirán y analizarán los textos destacando sus características. El guía de la fábrica pasará por cada stand y le designará a un estudiante ser el vendedor de cada texto y lo único que deberá hacer será convencer el público del porqué deben comprar allí (se venderá la idea del porqué es mejor el tipo de texto argumentativo de cada stand).

Al estar preparados los estudiantes, todo el grupo estará en el centro del salón y escuchará al representante de cada stand. Finalmente cada estudiante votará por el stand que más le convenció de acuerdo al argumento que dio el representante.

CIERRE

Finalmente se reunirán por los grupos de stand inicialmente y llenarán en equipo una matriz para hacer una comparación de los elementos comunes y los elementos diferenciales de los tipos de textos:

Nombres		Apellidos
Fecha		Grado
Tipo de texto	Es argumentativo sí, no y ¿por qué?	Características



El líder de cada grupo contará y mostrará la matriz realizada por el equipo, solicitando al final si tienen dudas o sugerencias para retroalimentar el ejercicio realizado.

SESIÓN	4	SE LEE PARA ESCRIBIR. El periódico, una opinión sobre la realidad del país
OBJETIVO	Identificar las características del artículo de opinión	
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.	

INICIO

Para este día cada estudiante debió traer un periódico completo. Se les dirá a los estudiantes que en parejas realicen una búsqueda y seleccionen por páginas lo que ellos consideren como texto argumentativo. Se argumentará la selección.

Se seleccionarán los artículos de opinión y deberán argumentarle a su compañero por qué consideran que es pertinente trabajar sobre este tipo de texto y convencer el uno al otro sobre la importancia teniendo en cuenta a quienes les puede interesar el texto, ¿de qué edad?, ¿de qué condición económica?, ¿de qué profesión?...

Luego algunos de los estudiantes voluntariamente leerán sus conclusiones y cuál fue el texto seleccionado.

DESARROLLO

Con base en la anterior información y en los textos seleccionados por los estudiantes analizarán ¿quién lo escribió? ¿A quién va dirigido? ¿Cuál es el propósito del texto? Y ¿A quién le puede interesar este tipo de texto?

nombres		Apellidos		Fecha		Grado	
Situación de comunicación							
Texto argumentativo 1				Texto argumentativo 2			
Cuál es el tema del texto				Cuál es el tema del texto			
Quién es el autor del texto				Quién es el autor del texto			
A quién va dirigido el texto				A quién va dirigido el texto			
Cuál es la posición del autor frente al texto				Cuál es la posición del autor frente al texto			

Cuál es el propósito del autor frente al texto	Cuál es el propósito del autor frente al texto
Porque crees que va dirigido a ese publico	Porque crees que va dirigido a ese publico
Qué características del texto te hacen creer que va dirigido a este tipo de público	Qué características del texto te hacen creer que va dirigido a este tipo de público
Qué características tienen las personas que leen estos textos	Qué características tienen las personas que leen estos textos

Después se hará socialización de los análisis de los estudiantes sobre el propósito del autor llegando a unas conclusiones. Estas conclusiones se escribirán en unos carteles pegados en el tablero.

Con las conclusiones realizadas por los estudiantes en clase, se les pedirá que se reúnan de nuevo en parejas y cada uno argumente en qué posición se encuentra el autor si está a favor o en contra de la temática argumentada en el texto.

CIERRE

Con base en la temática tratada en clases y de acuerdo a los avances realizados por los estudiantes se les pedirá que realicen una auto-evaluación de sus avances en la actividad de reconocer el destinatario.

Nombres		Apellidos	
Fecha		Grado	
Formato auto evaluación de la situación de comunicación			

Concepto	Si o No (argumente su respuesta)	Calificación	Qué debo tener en cuenta para llegar a comprender la posición del autor
Identificó cuál es el tema del texto			(temática)
El autor es identificado por el tipo de temática			(político, cultural, religioso...)
En el texto se encontró el destinatario			(destinatario)
Es clara la posición del autor frente al texto			(propósito)
El direccionamiento del autor frente al público analizado fue el correcto			(enunciatorio)
		Realiza promedio	Escribe cuales han sido tus aprendizajes
Cuantos Si y cuantos No			

Para la siguiente clase deberán traer un artículo de opinión que sea de una temática cuyo interés sea propio.

SESIÓN	5	SE LEE PARA ESCRIBIR. Pequeños investigadores
OBJETIVO	Incentivar la investigación y la contextualización de la escritura en artículos juveniles de interés.	
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.	

INICIO

Con anterioridad se había solicitado a los estudiantes investigar sobre un artículo de opinión que les llamara la atención y traerlo para la clase.

A partir de sus investigaciones, se iniciará con un diálogo o conversatorio en mesa redonda donde los estudiantes comenten la experiencia de investigar acerca de los artículos de opinión, si fue fácil encontrar la temática elegida, que características diferenciales y similares encontraron, conocen a alguien que escriba artículos de opinión, que necesidad puede tener un autor al escribir un artículo de opinión

DESARROLLO

Luego realizaremos un juego de roles, donde el autor experto intenta convencer a expertos; el autor no experto intenta convencer a unos no expertos; el autor

experto intenta convencer a un experto; argumentando sobre la temática de la legalización de las drogas por Antonio Caballero y La legalización de las drogas: un problema de paradigmas e instituciones" por francisco Thoumi. Allí concluiremos si cambia o no la argumentación.

A partir de esta experiencia se realizará la siguiente matriz:

MATRIZ PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ARTÍCULO DE OPINIÓN

NOMBRE:

FECHA:

GRADO:

Nombre del autor del artículo de opinión

Nombre del artículo de opinión

Qué intereses tiene el lector sobre el artículo de opinión (la temática, la expresión, la argumentación, el tipo de público al que va dirigido)

Que es lo más interesante del artículo de opinión

Qué temáticas maneja el artículo de opinión investigado

En el texto se evidencia un claro propósito de convencer al destinatario de la postura del autor respecto al tema

De acuerdo a la matriz realizada a nivel grupal, cada estudiante realizará su propia matriz de acuerdo a las investigaciones realizadas con anterioridad.

MATRIZ PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ARTÍCULO DE OPINIÓN

Nombre del autor del artículo de opinión

Nombre del artículo de opinión

Qué intereses tiene el lector sobre el artículo de opinión (la temática, la expresión, la argumentación, el tipo de público al que va dirigido)

Que es lo más interesante del artículo de opinión

Qué temáticas manejan en los artículos de opinión investigados.

En el texto se evidencia un claro propósito de convencer al destinatario de la postura del autor respecto al tema.

CIERRE

Después de realizar cada uno su trabajo se reunirán en grupos y socializarán los cambios y correcciones elaboradas.

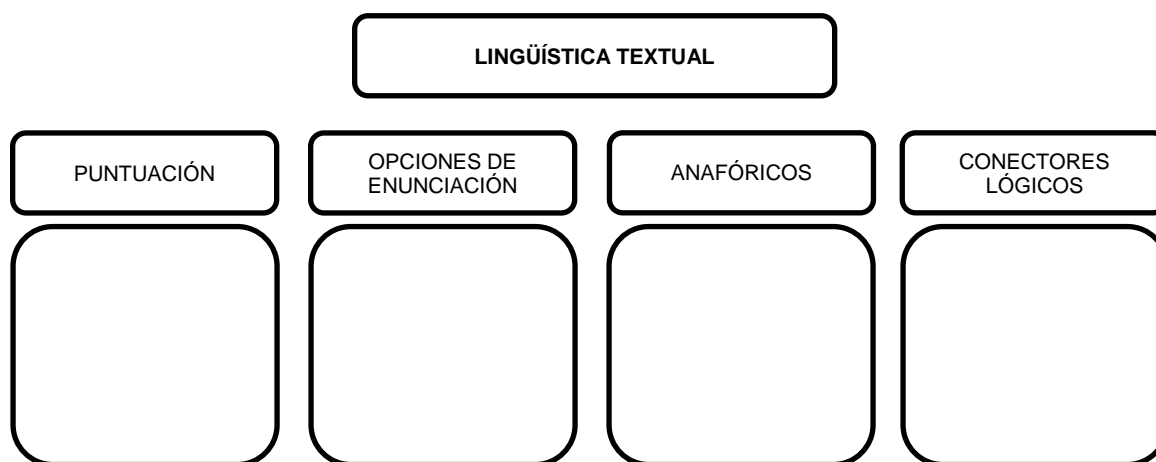
Se reflexionará acerca de lo aprendido en la sesión, de cómo lo aprendieron y de las expectativas que esto les generó.

SESIÓN	6	SE LEE PARA ESCRIBIR. Analizando la estructura del texto
OBJETIVO	Analizar los conceptos, índices y características que definen la relación lógica de los textos.	
Estándar	Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.	

INICIO

Inicialmente el grupo se dividirá en 4 grupos y a cada grupo se le entregará un artículo cuyo tema es el mismo trabajado en la sesión anterior de Antonio Caballero, de nuevo lo leerán en sus respectivos grupos.

En el tablero se les mostrará cuatro títulos claves para la elaboración del trabajo en equipo:



Después de leído el artículo, los estudiantes propondrán asuntos que nos ayudarán a escribir un texto de mejor calidad para ser comprendido por otros.

DESARROLLO

Para esta sesión, tendremos varios puntos a desarrollar con el mismo texto pero en diferentes hojas, por lo tanto deberán ir guardando el ejercicio realizado en orden desde el texto original hasta el último ejercicio construido.

Antes de iniciar la actividad central de la sesión, realizaremos un ejercicio donde evidencien claramente la importancia de la puntuación. La instrucción para los estudiantes será encontrar la solución, el docente dará la siguiente instrucción:

“Se cuenta que un señor, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente testamento sin signos de puntuación. El juez encargado de resolver reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas. Les entregó una copia del confuso testamento para que le ayudaran a resolver el dilema. Al día siguiente, cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación. vamos a ayudar a encontrar quien es el heredero, pero antes les daré el primer ejemplo de cómo colocar los signos de puntuación para darle coherencia al texto”

Ahora en los grupos que se encontraban inicialmente, se pondrán en la posición de Luis, el hermano; el sastre; los jesuitas y el juez. Y le colocarán la respectiva puntuación de acuerdo a la conveniencia de cada uno, para que obtenga la herencia.

Realizaremos un diálogo de cada uno de los escritos realizados y lo que comprendieron con el ejercicio y la importancia de la puntuación.

El docente leerá el artículo de Antonio Caballero sin puntuación, por lo tanto leerá de recorrido sin respetar la puntuación. A medida que va leyendo un párrafo completo se realizan diversas preguntas tales como:

¿encontraron alguna irregularidad en la lectura del párrafo? ¿Qué irregularidad escucharon en la lectura?

¿podría identificar los errores de acuerdo al texto que cada uno tiene sobre Antonio Caballero?

¿qué sucede cada vez que se omite un signo de puntuación?

En los próximos párrafos cada vez que se omita un signo de puntuación serán los estudiantes quienes interrumpan para colocar el signo de puntuación, pero además deberán argumentar porque va allí el signo de puntuación y que signo.

Después de leer el texto y corregir los signos de puntuación, proseguiremos a asignarle a cada grupo un párrafo del mismo texto de Antonio Caballero, de la siguiente manera:

Opinión

ANTONIO CABALLERO | 2016/04/30 00:00

El remedio y la enfermedad

Esa legalización de la droga por la cual no quiere abogar Santos, ni nadie que tenga responsabilidades políticas, es justamente la única política que puede empezar a resolver el problema.

Deberían haber aprendido algo los dirigentes políticos del mundo al cabo de casi 60 años de fracasos de la guerra contra las drogas: cada vez se producen y se consumen más variadas y en mayor cantidad, y aumentan sin cesar la muerte y la corrupción que genera su prohibición. Pues no: no han aprendido nada. Como lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empeñados en que esa guerra es buena. Y en que es dentro de sus pautas, dictadas en las convenciones internacionales de hace más de medio siglo –medio siglo de prohibición, y en consecuencia de mafias criminales: criminales no por violar la prohibición, sino por todos los asesinatos y sobornos que se necesitan para violarla–, donde debe solucionarse el asunto.

2. Algunos, cuando ya no están en el poder, descubren de repente que esa guerra que libraron con entusiasmo era mala. Son conversos tardíos, como Gaviria en Colombia, como Calderón en México, como Chirac en Francia. Otros en cambio, que antes de llegar al poder creían que era una guerra mala, se convirtieron al revés: como Barack Obama en los Estados Unidos. No sabemos qué pensaban antes al respecto los gobernantes de países teocráticos, autocráticos o burocráticos, como el Irán, la China o Cuba. Pero ahora, cuando mandan, sí se sabe: creen que la guerra es buena en sí misma, aunque haya fracasado. Solo uno o dos –pájaros raros– se han distinguido del rebaño por declarar, desde el poder, que esa guerra perdida es mala: el presidente Juan Manuel Santos, de Colombia, y el expresidente de Guatemala Otto Pérez Molina. El de Guatemala fue destituido casi de inmediato y está preso, acusado de corrupción y del asesinato de un obispo. El de Colombia, cautelosamente, ha venido recogiendo velas, espantado por su propia audacia. Y en la conferencia de Nueva York que acaba de reconfirmar el apoyo universal a la insensata continuación de la guerra perdida, Santos quiso dejar claro que su postura no es la de “abogar por la legalización”; sino solo la de proponer nuevos enfoques para la prohibición: el de la salud pública, que empieza a ganar terreno, y el de los derechos humanos, que choca con el rigor punitivo de los países más intransigentes. Y un tercero, en el cual sí se logró algún progreso en Nueva York y en las discusiones preparatorias de hace uno meses en Viena: la flexibilidad con que los diferentes Estados, sin llegar a denunciar las convenciones, pueden aplicar sus compromisos.

3. Pero esa legalización de la droga por la cual no quiere abogar Santos, ni nadie que tenga responsabilidades políticas, es justamente la única política que puede empezar a resolver el problema. No el problema del consumo de drogas, que es efectivamente un problema de salud pública y de libertad individual: un problema de civilización. Sino los muy numerosos problemas que nacen de la ilegalidad de las drogas. Porque, como dice el jurista Rodrigo Uprimny, investigador de

Dejusticia, “la verdadera discusión es si las convenciones son la fuente del llamado ‘problema de las drogas’, pues la prohibición ha creado un mercado ilegal muy lucrativo, controlado por las mafias del narcotráfico, y además ha marginalizado y causado mayores daños a los usuarios”. El problema es el remedio, no la enfermedad.

4. Hace un mes publicó la revista Harper’s una declaración del difunto John Ehrlichman, brazo derecho del también difunto presidente Richard Nixon, promotor en 1961 de la prohibición que todavía perdura. Explicaba Ehrlichman que Nixon tenía dos enemigos: la izquierda que se oponía a la guerra de Vietnam, y los negros. Como no se los podía condenar ni por ser negros ni por protestar pacíficamente contra la guerra, el gobierno decidió “asociar a los ‘hippies’ con la marihuana y a los negros con la heroína, y criminalizar ambas cosas”. Y preguntaba: “¿Que si sabíamos que estábamos mintiendo sobre las drogas? Claro que sí”. Eso explica la mentira de entonces, pero no las que hoy, olvidada aquella guerra y cuando el presidente de los Estados Unidos no es Nixon sino un negro, siguen esgrimiendo los líderes de todos los países de la Tierra. Así que cabe una pregunta impertinente: ¿qué ganan con esa guerra perdida los gobernantes del mundo? Porque los gobernados no ganamos nada. Salvo los narcotraficantes, claro está.

Cada grupo organizará el párrafo de manera que expresen la misma idea pero si se lo fueran a dirigir a un niño, un joven o un adulto mayor, en este caso podrían asignar una persona, es decir, a un sobrino, a un amigo del colegio o un abuelito.

Al terminar, cada grupo socializará el trabajo realizado y el resto de compañeros propondrá para quién va dirigido de acuerdo a lo expresado.

De nuevo se les dará el mismo texto de Antonio caballero en la siguiente estructura y los estudiantes deberán remplazar la palabra original del texto por otra palabra sin cambiarle el sentido al texto, como lo observa en el primer ejemplo.

ANTONIO CABALLERO | 2016/04/30 00:00

El remedio y la enfermedad

Esa legalización de la droga por la cual no quiere abogar Santos, ni nadie que tenga responsabilidades políticas, es justamente la única política que puede empezar a resolver el problema. Deberían haber aprendido algo los dirigentes políticos del mundo al cabo de casi 60 años de fracasos de la guerra contra las drogas: cada vez se producen y se consumen más variadas y en mayor cantidad, y aumentan sin cesar la muerte y la corrupción que genera su prohibición. Pues no: _____ nada. Como lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, _____ en que esa guerra es buena. Y en que es dentro de sus pautas, dictadas en las convenciones internacionales de hace más de medio siglo –medio siglo de prohibición, y en consecuencia de mafias criminales: criminales no por violar la prohibición, sino por todos los asesinatos y sobornos que se necesitan para violarla–, donde debe solucionarse el asunto. _____, cuando ya no están en el poder, descubren de repente que esa guerra que libraron con entusiasmo era mala. Son conversos tardíos, como Gaviria en Colombia, como Calderón en México, como Chirac en Francia. Otros en cambio, que antes de llegar al poder creían que era una guerra mala, se convirtieron al revés: como Barack Obama en los Estados Unidos. No sabemos qué pensaban antes al respecto los gobernantes de países teocráticos, autocráticos o burocráticos, como el Irán, la China o Cuba. Pero ahora, _____, sí se sabe: creen que la guerra es buena en sí misma, aunque haya fracasado. Solo uno o dos –pájaros raros– se han distinguido del rebaño por declarar, desde el poder, que esa guerra perdida es mala: el presidente Juan Manuel Santos, de Colombia, y el expresidente de Guatemala Otto Pérez Molina. El de Guatemala fue destituido casi de inmediato y está preso, acusado de corrupción y del asesinato de un obispo. El de Colombia, cautelosamente, _____ recogiendo velas, espantado

por su propia audacia. Y en la conferencia de Nueva York que acaba de reconfirmar el apoyo universal a la insensata continuación de la guerra perdida, Santos quiso dejar claro que su postura no es la de “abogar por la legalización”; sino solo la de proponer nuevos enfoques para la prohibición: el de la salud pública, que empieza a ganar terreno, y el de los derechos humanos, que choca con el rigor punitivo de los países más intransigentes. Y un tercero, en el cual sí se logró algún progreso en Nueva York y en las discusiones preparatorias de hace uno meses en Viena: la flexibilidad con que los diferentes Estados, sin llegar a denunciar las convenciones, pueden aplicar sus compromisos.

Pero esa legalización de la droga por la cual no quiere abogar Santos, ni nadie que tenga responsabilidades políticas, es justamente la única política que puede empezar a resolver el problema. No el problema del consumo de drogas, que es efectivamente un problema de salud pública y de libertad individual:

_____ de civilización. Sino los muy numerosos problemas que nacen de la ilegalidad de las drogas. Porque, como dice el jurista Rodrigo Uprimny, investigador de Dejusticia, “la verdadera discusión es si las convenciones son la fuente del llamado ‘problema de las drogas’, pues la prohibición ha creado un mercado ilegal muy lucrativo, controlado por las mafias del narcotráfico, y además ha marginalizado y causado mayores daños a los usuarios”.

El problema es el remedio, no la enfermedad.

Hace un mes publicó la revista Harper’s una declaración del difunto John Ehrlichman, brazo derecho del también difunto presidente Richard Nixon, _____ en 1961 de la prohibición que todavía perdura.

Explicaba Ehrlichman que Nixon tenía dos enemigos: la izquierda que se oponía a la guerra de Vietnam, y _____. Como no se los podía condenar ni por ser negros ni por protestar pacíficamente contra la guerra,

el gobierno decidió “asociar a los ‘hippies’ con la marihuana y a los negros con la heroína, y criminalizar ambas cosas”. Y preguntaba: “¿Que si sabíamos que estábamos mintiendo sobre las drogas? Claro que sí”.

Eso explica la mentira de entonces, _____ las que hoy, olvidada aquella guerra y cuando el presidente de los Estados Unidos no es Nixon sino un negro, siguen esgrimiendo los líderes de todos los países de la Tierra. Así que cabe una pregunta impertinente: ¿qué ganan con esa guerra perdida los gobernantes del mundo? Porque los gobernados no ganamos nada.

Salvo los narcotraficantes, claro está.

De acuerdo al texto de Antonio Caballero, se escogieron unas frases. En el siguiente cuadro comparativo tendrás las frases originales del texto y al frente deberás cambiarle el conector como lo observarás en el primer ejemplo:

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRANSFORMADO POR UN CONECTOR
<p>Ejemplo:</p> <p>Pues no: no han aprendido nada. Como lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empeñados en que esa guerra es buena.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pues no: no han aprendido nada. Así lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empeñados en que esa guerra es buena. 2. Pues no: no han aprendido nada. Ya que lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empeñados en que esa guerra es buena. 3. Pues no: no han aprendido nada. Pues lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empeñados en que esa guerra es buena.

	4. Pues no: no han aprendido nada. De este modo lo acaban de reiterar en la “sesión especial” de la Asamblea General de la ONU en Nueva York, siguen empeñados en que esa guerra es buena.
Y en que es dentro de sus pautas, dictadas en las convenciones internacionales de hace más de medio siglo –medio siglo de prohibición, y en consecuencia de mafias criminales: criminales no por violar la prohibición, sino por todos los asesinatos y sobornos que se necesitan para violarla–, donde debe solucionarse el asunto.	
No sabemos qué pensaban antes al respecto los gobernantes de países teocráticos, autocráticos o burocráticos, como el Irán, la China o Cuba. Pero ahora, cuando mandan, sí se sabe: creen que la guerra es buena en sí misma, aunque haya fracasado.	
Pero esa legalización de la droga por la cual no quiere abogar Santos, ni nadie que tenga responsabilidades políticas, es justamente la única política que puede empezar a resolver el problema.	
No el problema del consumo de drogas, que es efectivamente un problema de salud pública y de libertad individual: un problema de civilización. Sino los muy numerosos problemas que nacen de la ilegalidad de las drogas. Porque , como dice el jurista Rodrigo Uprimny, investigador de Dejusticia, “la verdadera discusión es si las convenciones son la fuente del llamado ‘problema de las drogas’, pues la prohibición ha creado un mercado ilegal muy lucrativo, controlado por las mafias del narcotráfico, y además ha marginalizado y causado mayores daños a los usuarios”.	

Finalmente realizados los 4 ejercicios del texto de Antonio Caballero, se socializarán y observaremos la relación con los carteles que se encuentran en el tablero junto con la lluvia de ideas realizados inicialmente, con respecto a la puntuación, opciones de enunciación, anafóricos y conectores lógicos.

CIERRE

Finalmente elaborarán la siguiente matriz con la ayuda de conectivos lógicos y su función como ayuda para sus propios escritos:

Nombre		Apellidos	
--------	--	-----------	--

SESIÓN	7	PLANEACIÓN
OBJETIVO	Estructurar el bosquejo de la tarea integradora como producto final	
Estándar	Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.	

INICIO

Por medio de un cartel recordaremos cuál fue la tarea integradora que observaron en la primera sesión y realizaremos un cuadro comparativo con los asuntos propuestos en la sesión anterior y los posibles asuntos que tienen en este momento, teniendo en cuenta que cada uno escribirá su propio artículo de opinión:

“Escribir un artículo de opinión dirigido a... sobre... para ser finalmente publicado en la revista de la institución “Guadalupe deja huella” y realizar la gestión para lograr publicarlo en un periódico local.”

ASUNTOS PROPUESTOS INICIAL	ASUNTOS PROPUESTOS FINAL

Observaremos y socializaremos el cuadro comparativo del antes y el después.

DESARROLLO:

El objetivo de esta actividad es hacer un cambio de roles para que identifiquen varios aspectos de la tarea integradora. A 6 estudiantes que salgan voluntariamente se les asignará un cargo que estará escrito en una tira de cartulina, de manera que esté visible para que los demás estudiantes logren identificar cada uno (rector, coordinador, secretaria de educación, docente, personero del colegio y un estudiante de 11). Cada uno de ellos representará los cargos y estarán atentos a lo que les van a decir ya que también argumentarán si se encuentran de acuerdo o en desacuerdo (teniendo en cuenta el papel del personaje asignado) y los estudiantes pasarán uno por uno y escogerán a la persona a quien le gustaría escribir y cuál sería la temática, que quiere abordar para convencer a la otra persona. El estudiante será libre de buscar la estrategia para abordar al personaje y convencerlo; y el personaje también será libre de aceptar o no el argumento, argumentando la posición en la que se encuentra.

Después de realizar todos este ejercicio, pasaremos a planear por escrito a quién le vamos a escribir el artículo de opinión, sobre qué temática, qué tipos de argumentos vamos a utilizar. Ya con este escrito podemos empezar a pensar sobre cómo resolver la tarea integradora:

Escribir un artículo de opinión dirigido a... sobre... para ser finalmente publicado en la revista de la institución “Guadalupe deja huella” y realizar la gestión para lograr publicarlo en un periódico local.”

CIERRE

Después de realizar cada uno su trabajo se reunirán en grupos y socializarán cómo les quedó terminada la tarea integradora.

Se reflexionará acerca de lo aprendido en la sesión, de cómo lo aprendieron y de las expectativas que esto les generó.

SESIÓN	8	LA VISITA DE UN EXPERTO
OBJETIVO	Generar espacios para reflexionar acerca del rol como productor de textos.	
Estándar	Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.	

INICIO

A manera de historia se les contará la biografía de un experto que llegará al salón a contarnos un poco de su vida, de sus escritos, experiencias y a responder algunas preguntas acerca de los artículos de opinión.

DESARROLLO

Después del saludo inicial el experto mostrará unos artículos de opinión escritos por él, y explicará cuáles son las características de un artículo de opinión y que estrategias utilizó para captar la atención de los destinatarios y además que estrategias de persuasión utilizó para convencer al destinatario.

Esta explicación el experto la hará señalando aspectos dentro de sus artículos de opinión, el experto hará énfasis en que el propósito de un artículo de opinión es el de persuadir o convencer al otro de que realice una acción o tome una decisión con respecto a lo que se va a escribir.

Dada la explicación se realizarán por grupos de a 5 estudiantes y el experto les dará a cada grupo un artículo de opinión escrito por el experto durante el tiempo que lleva en la institución. Cada grupo lo leerá y deberá calificarlo de acuerdo a la siguiente rejilla que les

permitirá identificar si el cuerpo del texto escrito por el experto tiene los elementos que

Nombres:	1	4
	2	5
	3	
Fecha		Grado
califica el texto del experto de acuerdo a los siguientes parámetros: 0- No se identifica 1- Lo identifican con alguna dificultad 2- se identifica fácilmente		
TÍTULO DEL TEXTO DEL EXPERTO:		

INDICADOR	0	1	2
Se identifica para quién va escrito el texto			
Se reconoce con facilidad el autor del texto			
Se lograría argumentar cuál es el contenido del texto			
Lograrías argumentar cuál es el propósito del texto, con la lectura del mismo			
La introducción, convence al destinatario de su propósito.			
Son pertinentes las estrategias de argumentación			
De acuerdo a la lectura, se identifican las estrategias de argumentación.			
Se Logra deducir cuál es la conclusión del texto			
El experto utiliza opciones de enunciación adecuadamente			
Los signos de puntuación permiten una claridad al texto			
Se Logra identificar una lista de anafóricos			
Se Identifica una lista de conectores lógicos			

componen un artículo de opinión.

Después de realizada la rejilla, verbalmente argumentarán cada indicador, exponiendo el porqué de su respuesta, dejando todo por escrito.

CIERRE

Se hará una mesa redonda donde los estudiantes con respecto a la ayuda y a la explicación del experto, socializarán la rejilla construida y argumentada por los grupos.

SESIÓN	9	PLANEACIÓN
OBJETIVO	Planear la escritura de un artículo de opinión que será publicado en el periódico de la institución “Guadalupe deja huella”.	
Estándar	Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.	

INICIO

Primero el salón estará ubicado en círculo para realizar un diálogo, y realizaremos la siguiente pregunta: ¿Qué tuvimos en cuenta inicialmente, para la publicación de un artículo de opinión en el periódico de la institución?

Por tal motivo, estas ideas se comenzarán a escribir en el tablero para llegar a la conclusión de que el primer propósito va acorde a las necesidades y los pensamientos que desean ser escuchados en su propia institución y el segundo propósito es escribir el artículo de opinión para ser enviado al periódico de la institución y luego al periódico local, pero antes de escribir el artículo debemos respondernos unas preguntas y para eso conformarán 6 grupos y como grupo responderán las siguientes preguntas que se encuentran en tiras de cartulina que se irán pegando poco a poco a medida que vayan siendo respondidas, con el fin de dar tiempo suficiente a cada pregunta.

1. ¿Cuál es el propósito de escribir el artículo de opinión?	2. ¿Cuál va ser la temática del artículo de opinión?	3. ¿qué posición van a tomar frente al artículo de opinión?
4. ¿Qué argumentos utilizarán para escribir el artículo de opinión?	5. ¿Cuál va ser la tesis y cómo va ser presentada la tesis?	

Después de realizadas las respuestas, elaboraremos un cuadro en el tablero para socializarlas, de la siguiente manera:

Grupo	1. ¿Cuál es el propósito de escribir el artículo de opinión?	2. ¿Cuál va ser la temática del artículo de opinión?	3. ¿Qué posición van a tomar frente al artículo de opinión?	4. ¿Qué argumentos utilizarán para escribir el artículo de opinión?	5. ¿Cuál va ser la tesis y cómo va ser presentada la tesis?
1					
2					
3					
4					
5					
6					

DESARROLLO

Socializada las respuestas del ejercicio realizado con anterioridad, cada grupo desarrollará la siguiente rejilla con las ayudas que requieran, ya sean virtuales, por medio de encuestas, preguntas administrativas (al rector, coordinador, secretarías, etc.). Por tal razón se desplazarán hacia donde necesiten investigar para que en grupos puedan indagar sobre la tesis que ya tienen clara con la que van a trabajar:

Nombres			Apellidos		
Fecha			Grupo		
<p>De acuerdo a los argumentos que van a presentar en el artículo de opinión, investiga a cerca del tema que vas a tratar, qué autores más han hablado a cerca de esta temática, quiénes más se enfocan en este tema (jóvenes, universitarios, adultos, empresarios...). Para esta investigación pueden dirigirse hacia la sala de sistemas, hacer una encuesta a los estudiantes, ir a la parte administrativa, entre otras, dependiendo de la temática que vayas a abordar.</p> <p>Luego de haber investigado, resuelve las siguientes preguntas que te ayudarán a elaborar el artículo de opinión:</p>					
Pregunta		Ejemplo		Respuesta	
¿Cuál será el propósito del artículo de opinión?		Escribir a cerca de las drogas para sensibilizar a los adolescentes.			
¿A quién irá dirigida la tesis?		A los adolescentes y jóvenes			
¿Qué posición tomarán frente a la escritura del artículo de opinión?		Como adolescente, como estudiante...			
¿Qué argumentos utilizarán para persuadir al lector?		(De acuerdo a lo investigado y trabajado en clase)			
¿Cuál va ser la tesis? Redacta		(De acuerdo a lo investigado y trabajado en clase)			
¿Cómo se va a presentar la tesis? Redacta		(De acuerdo a lo investigado y trabajado en clase)			
¿Cuál va ser la conclusión? Redacta		(De acuerdo a lo investigado y trabajado en clase)			

CIERRE

Al terminar de realizar la rejilla y de investigar, cada grupo socializará en primer lugar cuáles fueron las investigaciones que realizaron y que resultados arrojaron (si fueron virtuales, si fueron encuestas...). Y en segundo lugar socializarán la rejilla construida después de la investigación realizada.

SESIÓN	10	ESCRITURA
OBJTIVO	Redactar el artículo de opinión teniendo en cuenta la planeación realizada en la sesión anterior y todos los requerimientos estructurales.	

Estándar

Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.

INICIO

Al igual que la sesión anterior, se realizarán en los mismos grupos y cada grupo tendrá los trabajos, rejillas y lecturas; allí revisaremos las rejillas elaboradas, para recordar los siguientes puntos a tener en cuenta al momento de redactar el artículo de opinión:

PARA REDACTAR EL ARTÍCULO DE OPINIÓN TEN EN CUENTA LO SIGUIENTE:

1	SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN			
El PROPOSITO que tiene para hacer el artículo de opinión.	Quién será el DESTINATARIO del artículo de opinión.	Quién será el ENUNCIADOR del artículo de opinión.	Cuál será el CONTENIDO del artículo de opinión.	

Después de mostrar este cuadro elaborado en cartulina, revisarán los estudiantes en grupos las rejillas elaboradas, donde realizaron ejercicios que abordaron la situación de comunicación, y un estudiante por grupo mostrará su trabajo donde se evidencie dichos ejercicios.

PARA REDACTAR EL ARTÍCULO DE OPINIÓN TAMBIÉN TEN EN CUENTA LO SIGUIENTE:

2	SUPER ESTRUCTURA			
La tesis argumentativa puede ir en la INTRODUCCIÓN	Cuando elabores el artículo de opinión ten en cuenta que la TESIS sea EXPLÍCITA .	Para justificar la tesis debes argumentar haciendo uso de uno o varios TIPOS DE ARGUMENTOS .	La CONCLUSIÓN para finalizar el artículo de opinión	

Igualmente realizaremos el mismo ejercicio del anterior cuadro, dejándolos en el tablero como base para la construcción del artículo de opinión.

Y FINALMENTE, PARA EL ARTÍCULO DE OPINIÓN TAMBIÉN TEN EN CUENTA LOS SIGUIENTES TÉRMINOS ESTRUCTURALES DEL TEXTO:

3	LINGÜÍSTICA			
OPCIONES DE ENUNCIACIÓN	PUNTUACIÓN	SUSTITUTOS (ANAFÓRICOS)	CONECTORES LÓGICOS	

Desarrollada la socialización de los 3 cuadros, resolveremos preguntas que tengan a cerca de cada uno de los términos para continuar con la siguiente actividad.

DESARROLLO

Luego de resolver inquietudes, y abordar los temas centrales para iniciar a redactar el artículo de opinión, se les dará el siguiente instructivo:

NOMBRE		FECHA	
---------------	--	--------------	--

De acuerdo a los ejercicios realizados para estructurar correctamente un texto, inicia redactando el artículo de opinión, recuerda que es importante tener en cuenta la opinión de todos los integrantes del grupo, de esta manera podrán construir un excelente artículo de opinión que podría ser publicado en el periódico de la institución "Guadalupe deja huella"

CIERRE

Ya redactado el artículo de opinión volverán a leerlo y le realizarán las correcciones que consideren necesarias evaluándolo como grupo desde los cuadros que se encuentran en el tablero, para dejar por última vez pulido el escrito.

SESIÓN	11	EVALÚO CON MIS PARES EL ARTÍCULO DE OPINIÓN LA CO-EVALUACIÓN
OBJETIVO	Generar espacios para reflexionar acerca del rol como productor de artículos de opinión, evaluando a mis compañeros de manera constructiva.	
Estándar	Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.	

INICIO

En los mismos grupos que se encuentran contruidos, deberán adjuntar la planeación y el escrito para ser evaluados por dos grupos más, de acuerdo a una rejilla que será construida entre todos:

PLANEACIÓN

Nombres		Apellidos	
Fecha		Grupo	

De acuerdo a los argumentos que van a presentar en el artículo de opinión, investiga a cerca del tema que vas a tratar, qué autores más han hablado a cerca de esta temática, quiénes más se enfocan en este tema (jóvenes, universitarios, adultos, empresarios...). Para esta investigación pueden dirigirse hacia la sala de sistemas, hacer una encuesta a los estudiantes, ir a la parte administrativa, entre otras, dependiendo de la temática que vayas a abordar.

Luego de haber investigado, resuelve las siguientes preguntas que te ayudarán a elaborar el artículo de opinión:

Pregunta	Ejemplo	Respuesta
¿Cuál será el propósito del artículo de opinión?	Escribir a cerca de las drogas para sensibilizar a los adolescentes.	
¿A quien irá dirigida la tesis?	A los adolescentes y jóvenes	
¿Qué posición tomarán frente a la escritura del	Como adolescente	

ARTÍCULO DE OPINIÓN

NOMBRE		FECHA	
--------	--	-------	--

De acuerdo a los ejercicios realizados para estructurar correctamente un texto, inicia redactando el artículo de opinión, recuerda que es importante tener en cuenta la opinión de todos los integrantes del grupo, de esta manera podrán construir un excelente artículo de opinión que podría ser publicado en el periódico de la institución "Guadalupe deja huella"

DESARROLLO

De acuerdo a la planeación y al artículo de opinión leído se propondrá la siguiente rejilla y los estudiantes opinarán si es correcta, si hace falta algo, si tienen sugerencias o si le quitamos algo, con el fin de ser construida por todos:

Nombre evaluador 1			
Nombre evaluador 2			
Nombre evaluador 3			
Nombre evaluador 4			
Nombre evaluador 5			
Nombre evaluador 6			
Nombre evaluador 7			
Grado		Fecha	
Rejilla co-evaluación del artículo de opinión del grupo:			
INSTRUCCIONES: califica de 1 hasta 3			
<i>Califica 1 no cumple con la planeación</i>			
<i>Califica 2 cumple un poco con la planeación</i>			
<i>Califica 3 cumple totalmente con la planeación</i>			
Concepto	Evaluador grupo 1	Evaluador grupo 2	
El propósito del artículo de opinión es claro			
Se identifica el destinatario en el escrito			
Hay una posición coherente frente a la escritura del artículo de opinión			
¿Los argumentos persuadieron al lector?			
¿Es explícita la tesis?			
Se identifica claramente los tipos de argumentos.			
La conclusión es coherente frente al argumento			
La puntuación es correcta del escrito			

Se evidencian conectores lógicos			
Son claros y explícitos los anafóricos			
(espacio para completar por los estudiantes)			
(espacio para completar por los estudiantes)			
(espacio para completar por los estudiantes)			
Total, por cada evaluador			

Terminada de elaborar la anterior rejilla, todo el grupo nos haremos en círculo y socializaremos la co-evaluación de la siguiente manera:

1. ¿Cómo se sintieron realizando el ejercicio en grupo?
2. ¿Lograron identificar buenos resultados y algunos no tan buenos?
3. En la parte de atrás de la co-evaluación escribe unas sugerencias generales para que el grupo tenga en cuenta a la hora de volverlo a reescribir.

CIERRE

Terminada la co-evaluación cada grupo ya tendrá dos evaluaciones y sus pertinentes planeaciones con su escrito. Luego los grupos, revisarán las sugerencias y las evaluaciones y de acuerdo al análisis que realicen, de nuevo se pulirá el artículo de opinión.

SESIÓN	12	LA HETEROEVALUACIÓN
OBJETIVO	Elaborar una evaluación a los escritos realizados por los estudiantes, para darles la última corrección.	
Estándar	Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	

INICIO

Los estudiantes entregarán al docente el escrito terminado y pulido, teniendo en cuenta las dos evaluaciones realizadas por sus pares. Pero esta vez será evaluado por el docente a través de la misma rejilla que ellos utilizaron para evaluar a sus compañeros, pero con algunos ajustes, que nos permitirá identificar si cumple con toda la estructura que lo requiere.

DESARROLLO

El docente revisa los escritos con la siguiente rejilla, que igualmente será entregado a los autores:

EVALUADOR: Jose Miguel Ramos Docente			
Grupo		Fecha	
Rejilla hetero-evaluación del artículo de opinión del grupo:			
INSTRUCCIONES: califica de 1 hasta 3			
<i>Califica 1 no cumple con la planeación</i>			

<i>Califica 2 cumple un poco con la planeación</i>	
<i>Califica 3 cumple totalmente con la planeación</i>	
Concepto	Docente Evaluador
El propósito del artículo de opinión es claro.	
Se identifica el destinatario en el escrito.	
El contenido del escrito va acorde con la temática seleccionada.	
¿Es explícita la tesis, en la introducción?	
Se identifica claramente los tipos de argumentos.	
¿Los argumentos persuadieron al lector?	
La conclusión es coherente frente al argumento	
La puntuación es correcta del escrito	
Se evidencian conectores lógicos	
Son claros y explícitos los anafóricos	
Hay una posición coherente frente a la escritura del artículo de opinión	
Total, por cada evaluador	
SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES:	

Después de ser revisado el escrito por el docente a través de la rejilla, realizaremos una mesa redonda para hacer una plenaria, donde el docente argumentará en cuáles aspectos estuvieron más fuertes y en cuáles menos fuerte.

Al igual que los estudiantes, opinarán en que aspectos se sintieron con más propiedad para escribir y en cuáles no, argumentando la respuesta dada.

CIERRE

Ya culminada la plenaria, conforman de nuevo los grupos y realizan la última corrección del escrito de acuerdo a la rejilla entregada por el docente, junto a las sugerencias y recomendaciones.

SESIÓN	13	PUBLICANDO EL ARTÍCULO DE OPINIÓN
OBJETIVO	Elaborar el artículo de opinión de manera digital, para ser enviado con todos los elementos que implican para ser publicado.	
Estándar	Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.	

INICIO

En esta sesión realizaremos la clase en sala de sistemas, llevando la carpeta de los trabajos realizados desde el inicio.

En primer lugar, observarán todos los artículos de opinión de periódicos o revistas que tienen en las carpetas, teniendo solo en cuenta:

Igualmente, **pasarán a buscar** vía electrónica ejemplos, para que **se guíen y tengan una idea** de cómo **pueden realizar** el de ellos.

Ya con los ejemplos revisados en diferentes fuentes, iniciarán a realizar el formato del artículo de opinión, teniendo como base el periódico de la institución, que se les mostrará en el video beam para ver los ejemplos de letras, fotos y diagramas:

GUADALUPE DEJA HUELLA 2016

Primer Foro Departamental en Estadística

CAMPESIN OBRERO
Café
Café
Café

PRIMER FORO DEPARTAMENTAL EN ESTADÍSTICA

TRABAJO EN EQUIPO

CONCURSO ESCUELA DE EMPREENDEDORA
En modalidad de presencial

UNA CITA CON EL RECTOR

Cuando se nos humane se incorpora como trabajador a una empresa, pero al iniciar su vida profesional se enfrenta a una serie de dificultades que lo obligan a buscar una solución. En este sentido, el primer foro departamental en estadística, que se celebró el día 24 de mayo de 2016, en el salón de actos de la Universidad de Guadalupe, tuvo como objetivo principal la difusión de la cultura y la literatura, así como la promoción de la investigación y la creación artística. El foro se abrió con la lectura de un poema de Juan Ramón Jiménez, "El poeta", leído por el poeta guadalupense, Juan Ramón Jiménez. Después de la lectura, se celebró una sesión de preguntas y respuestas con el autor, Juan Ramón Jiménez. El foro se cerró con la lectura de un poema de Juan Ramón Jiménez, "El poeta", leído por el poeta guadalupense, Juan Ramón Jiménez.

LUVIN H. RESTREPO S. Rector (E)

GUADALUPE deja huella

PRIMER FORO DEPARTAMENTAL EN ENSEÑANZA DE LA ESTADÍSTICA

En la mañana del día 24 de mayo de 2016, se celebró el primer foro departamental en estadística, que se celebró en el salón de actos de la Universidad de Guadalupe. El foro se abrió con la lectura de un poema de Juan Ramón Jiménez, "El poeta", leído por el poeta guadalupense, Juan Ramón Jiménez. Después de la lectura, se celebró una sesión de preguntas y respuestas con el autor, Juan Ramón Jiménez. El foro se cerró con la lectura de un poema de Juan Ramón Jiménez, "El poeta", leído por el poeta guadalupense, Juan Ramón Jiménez.

LUVIN H. RESTREPO S. Rector (E)



los sistemas, el docente irá haciendo un recorrido realizando diversas preguntas tales como:

- Por qué escogieron el tipo de letra.
- Por cuál foto se decidieron y cuál es el sentido de esta foto.
- y si no va foto por qué no.
- El color de la letra quién la escogió y por qué.
- El artículo tendrá algún diseño especial o será sencillo y plano.

De acuerdo al recorrido realizado por el docente, se irán haciendo algunas recomendaciones, sugerencias para que sigan construyendo el formato del artículo de opinión.

CIERRE

Finalmente, los estudiantes al terminar el diagrama del artículo lo guardarán en formato pdf y lo enviarán al correo de la coordinadora del periódico de la institución “guadalupe deja huella”.

SESIÓN 14 FASE DE AUTOEVALUACIÓN

Objetivo:	Realizar por medio de unas conclusiones una autoevaluación para observar cómo se sintieron durante toda la secuencia didáctica.
------------------	---

INICIO

Finalmente nos reuniremos en el salón y allí realizaremos una auto-evaluación con los artículos de opinión impresos, es decir, con el producto final para ser mostrados a todos sus compañeros como quedó finalmente. Cada grupo escogerá un vocero donde exprese cómo se sintieron realizando todas las actividades de la secuencia didáctica, en cuáles se sintieron más fuertes y cuáles no tan fuertes.

DESARROLLO

Después de este diálogo, en el tablero estarán las siguientes preguntas:

- ¿qué aprendieron?
- ¿cómo lo aprendieron?
- ¿para qué les sirve lo que aprendieron?
- ¿cómo se sintieron?
- ¿Qué opinan a cerca del acompañamiento realizado por el docente?

Cada grupo, socializará las preguntas entre ellos y cuando las tengan listas, mostrarán a todo el grupo en primer lugar el artículo elaborado entre ellos, los autores y los agradecimientos y en segundo lugar responderán las preguntas que se encuentran en el tablero.

CIERRE

Para realizar un cierre a la secuencia didáctica, se les hará entrega a cada uno de los estudiantes un diploma como reconocimiento a cada una de las actividades realizadas como escritores y se hará mención a las habilidades y logros obtenidos durante el proceso.

Anexo 2: Consentimiento informado

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación **“cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos en los estudiantes de grado octavo A, de educación básica secundaria, de la institución educativa nuestra señora de Guadalupe, de la ciudad de Dosquebradas”** adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación:

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos argumentativos, en los estudiantes de grado 8-A, de educación básica secundaria, de la institución educativa nuestra señora de Guadalupe, de la ciudad de Dosquebradas.

Justificación de la Investigación:

El presente proyecto quiere dar a conocer aspectos que desde las aulas permiten revivir experiencias tanto de los estudiantes como de los docentes; por tal motivo en cuanto a la posición de los docentes, se ha experimentado, desde hace varios años los problemas que surgen para la enseñanza de la producción textual y a su vez la comprensión de la misma, para el grado 8°, muchas de las limitaciones que los estudiantes manifiestan son generados por la didáctica empleada por el docente, quien en oportunidades utiliza estrategias que contribuyan a desarrollar un análisis de comprensión y producción textual. Así mismo, el tipo de enseñanza que emplea el docente depende de las concepciones que él tiene sobre qué es producir un texto, cuál es la secuencia correcta para su realización, cómo y para qué se elabora, por lo tanto se observa que en la institución educativa se encuentra la siguiente problemática:

Según el ISCE, a nivel institucional 5,43, ente territorial 5,84, a nivel nacional 5,43. 39% no contesta correctamente ítems de escritura. En las pruebas saber 9: el 50% de los estudiantes no da cuenta de estrategias discursivas, el 47% de los tópicos, el 45 % la intención del texto, 44% uso gramatical.

Y por último, el temor a argumentar correctamente aspecto que les hace sentir frustración.

Procedimientos:

Para la recolección de información el investigador utilizará las técnicas de la observación, entrevista y análisis documental de las producciones de los estudiantes así como de documentos institucionales con el fin de recolectar información que lleve a describir, categorizar, interpretar y comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Lenguaje castellano en el grupo 8ºA para la aplicación de estas técnicas.

Beneficios:

La información obtenida permitirá analizar y comprender los rasgos referentes a la producción escrita en el grupo 8ºA y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requiere la Institución educativa en el marco del mejoramiento de la producción textual.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a José Miguel Ramos Díaz a través del correo electrónico jomiratato@hotmail.com Investigador.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en permitir la participación de mi hijo, hija o acudido en la investigación. Se firma en la ciudad de Dosquebradas a los _____ días, del mes _____ del año 2017.

Nombre del informante
Cédula:

Firma del informante

Anexo 3: Rejilla para la valoración de la producción de artículos de opinión

CONSIGNA: Escribe un artículo de opinión en el que expreses y defiendas tu opinión acerca de alguna problemática institucional, que los afecte a ustedes como estudiantes. Este artículo será leído por las directivas de la institución.

ESTUDIANTE N°	GRADO				
DIEMNSIÓN	INDICADOR	Puntaje			TOTAL
		0	1	2	
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	En el texto el léxico y las expresiones que se usan son adecuados y pertinentes para el lector.				
	En el texto se evidencia que el autor conoce una problemática institucional y asume una posición crítica frente a ella.				
	El texto gira entorno a una o varias problemáticas de carácter institucional.				

	En el texto se evidencia el propósito de convencer (conseguir adhesión o hacer que se admita) al destinatario sobre la postura del autor.				
SUPER- ESTRUCTURA	El texto tiene un apartado introductorio, en el que se presenta el tema.				
	El texto presenta una proposición, en la que se expone la opinión del autor y, por ende, su posición respecto a la problemática institucional.				
	El texto presenta argumentos de autoridad, causalidad, datos o ejemplos que sustentan la tesis planteada por el autor.				
	El texto presenta un apartado de cierre en el que se concluye o reafirma la tesis.				
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	En el texto se evidencia un uso adecuado de marcas de modalización como adjetivos, y adverbios.				
	En el texto se evidencia un uso de los signos de puntuación acorde con la función que cumplen.				
	En el texto se utilizan de manera adecuada pronombres o grupos nominales para reemplazar objetos o personas mencionados a lo largo del texto.				
	En el texto se evidencia el uso adecuado de diversos conectores lógicos.				
TOTAL					